

UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA

FACULTAD DE HUMANIDADES.

CARRERA DE ESPECIALIZACIÓN EN DOCENCIA UNIVERSITARIA.

Rediseño del Plan de Trabajo Docente de la asignatura
Fisiología: en búsqueda de mayor correspondencia
entre los contenidos académicos de la materia y las
competencias profesionales de la Licenciatura en
Terapia Ocupacional de la UNMDP.

Alumna: Lic. Anabella Donati

Tutor: Dr. Jonathan Aguirre

Resumen

En esta propuesta de intervención se realizará una reestructuración de líneas de contenidos del Plan de Trabajo Docente de la asignatura Fisiología de la Licenciatura en Terapia Ocupacional de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Esto se deriva de la necesidad de establecer una correspondencia entre los contenidos académicos de la materia y las competencias profesionales del licenciado/a en Terapia Ocupacional. La propuesta se derivará según el análisis de los planes de estudio de la asignatura (el que se encuentra en vigencia y el que pronto se implementará) y los testimonios de graduados de la carrera, a través de la elaboración de una encuesta con el objetivo final de generar una mayor correspondencia entre los contenidos y las competencias mencionadas anteriormente. La presente investigación se justifica y tiene pertinencia en virtud de los cambios vertiginosos en el campo del conocimiento, los que repercuten directamente en la práctica profesional y, por consiguiente, en la necesidad de adecuar los planes de estudio y las currícula a fin de adaptarse y actualizarse permanentemente.

Palabras clave: *Fisiología – terapia ocupacional – currículum – competencias*

Índice

INTRODUCCIÓN	4
CAPÍTULO 1: MARCO TEÓRICO	9
1.1. El currículum	9
1.2. La formación en el nivel universitario	17
1.2.1. La enseñanza en la universidad	23
CAPÍTULO 2. CONSIDERACIONES ACERCA DE LA CARRERA DEL TERAPISTA OCUPACIONAL Y DE LA ASIGNATURA “FISIOLÓGIA”.	25
2.1. La asignatura “Fisiología” en el marco de la formación del Terapeuta Ocupacional.	25
2.2. Los planes de estudio de la carrera: el vigente y el próximo a entrar en vigencia.	28
2.3. Contenidos mínimos de la asignatura “Fisiología” propuestos para la presente intervención -	37
2.3.1. Tema Célula	37
2.3.2. Generalidades de Tejidos	37
2.3.3. Tejido Óseo	37
2.3.4. Tejido Nervioso	38
2.3.5. Tejido Muscular	38
2.3.6. Sistema Nervioso Autónomo (SNA)	38
2.3.7. Sistema Endócrino	38
2.3.8. Aparato Cardiovascular (Corazón, Sangre y Vasos Sanguíneos)	38
2.3.8.1. Corazón	38
2.3.8.2. Sangre	39
2.3.8.3. Vasos Sanguíneos	39
2.3.9. El Sistema Linfático e Inmunidad	39
2.3.10. Sistema Respiratorio	39
2.3.11. Sistema Urinario	39
2.3.12. Sistema Digestivo y Metabolismo	40
CAPÍTULO 3: MARCO METODOLÓGICO	41
CAPÍTULO 4: ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS	47
4.1. Análisis de la encuesta a graduados	47
4.1.1. Datos sobre los encuestados	47
4.1.2. Datos sobre la asignatura “Fisiología”	54
4.2. Propuesta de reestructuración de la asignatura “fisiología”.	61
CAPÍTULO 5: CONCLUSIONES FINALES	67

BIBLIOGRAFÍA----- 70

Índice de tablas

TABLA 1. ÁREAS DE DESARROLLO PROFESIONAL ----- 49
TABLA 2. TEMAS SOBRE LOS QUE SE SUGIERE PUNTUALIZAR----- 57
TABLA 3. SUBTEMAS PROPUESTOS ----- 58
TABLA 4. TEMAS A PROFUNDIZAR ----- 59

Índice de gráficos

GRÁFICO 1. EDAD. N.41----- 47
GRÁFICO 2. OCUPACIONES. N:41----- 48
GRÁFICO 3. NUBE DE TAGS ----- 49
GRÁFICO 4. CARGOS DOCENTES----- 51
GRÁFICO 5. EXPERIENCIA DOCENTE ----- 52
GRÁFICO 6. FORMACIÓN DOCENTE----- 53
GRÁFICO 7. EXPERIENCIA PROFESIONAL ----- 54
GRÁFICO 8. CONTENIDOS DE LA ASIGNATURA FISIOLÓGIA ----- 55
GRÁFICO 9. RELACIÓN CONTENIDOS-PRÁCTICA PROFESIONAL----- 56

Introducción

La tarea docente es en realidad un cúmulo de tareas relacionadas con el conocimiento y con su manipulación, al decir de Burton Clark (1991). Estas tareas incluyen el descubrimiento, la conservación, la depuración, la transmisión y la aplicación de ese conocimiento. Sobre esta base teórica que no pierde pertinencia a pesar de los años, diremos, con Aberbuj, Guevara, Fernández Fastuca (2019) que esa tarea tiene mucho de artesanal, en el sentido de que se enfrenta permanentemente a nuevos interrogantes y dimensiones que deben ser abordados de manera multidimensional: la práctica genera saberes (y también los demandan) que exceden a la teoría, lo que quiere decir que, el dominio teórico está permanentemente desafiado por la práctica y, a su vez, es enriquecido en un movimiento dialógico virtuoso. A esto se llama, desde la teoría socio-cultural “aprendizaje situado”, esto es, aquel aprendizaje sometido continuamente a un cambio cognitivo y epistemológico en su relacionamiento con la práctica profesional, en la que también adquieren vital importancia las relaciones horizontales, entre pares. A los fines de la presente investigación, estos conceptos son medulares, toda vez que se reconoce a la práctica profesional como una variable imprescindible a la hora de pensar los contenidos curriculares, esto sin desperdiciar los insumos que puedan aportar a esta tarea las relaciones entre pares, docentes y profesionales en la tarea de reflexionar sobre una posible propuesta. Roderer, J. y Walker, V. (2021) dan cuenta de que los estudios sobre la tarea docente en Argentina comienzan en la década del '90, pero no es hasta el 2000 que se obtienen los primeros trabajos de alcance nacional, y a partir de 2010 se produce un giro epistemológico hacia lo subjetivo, el análisis de las trayectorias estudiantiles, cuyo conocimiento arrojó importantes aportes a nuevas concepciones de la tarea docente, con dos formas de abordaje: desde lo biográfico y experiencial, una de ellas, hasta la recuperación de la categoría “trabajo”, desde la teoría crítica. Como se dijo más arriba, la experiencia de los docentes en el área de trabajo objeto de estudio es también una variable que será estudiada a fin de realizar la propuesta.

Este trabajo se orienta a una intervención sobre una asignatura de la carrera de Licenciatura en Terapia Ocupacional en la intención de trabajar en el descubrimiento de nuevos conocimientos, siempre actualizados, en orden a su aplicación eficaz y ajustada

a las necesidades de los futuros receptores del trabajo profesional. Pero también esta propuesta está dirigida a la depuración de dicho conocimiento, para que sea pertinente, y no deja de lado el componente de la “transmisión”, toda vez que reconoce la importancia de una didáctica adecuada y de una formación permanente de los docentes profesionales TO de la asignatura. Es de tal importancia el conocimiento a transmitir que es considerado como la médula de la educación superior (Clark, 1991).

En este contexto una forma de justificar la necesidad de introducir cambios en el currículum, así como también en las propias asignaturas, es analizar cuáles fueron las evaluaciones tenidas en cuenta a la hora de introducir las modificaciones vigentes. Para el plan de 1993 modificado en 2011, según consta en la Ordenanza del consejo superior N° 1735, el mayor problema detectado fue la lentificación del estudiantado, fenómeno que no es nuevo ni exclusivo de la Universidad de Mar del Plata y que incluso es un fenómeno mundial (Canedo, Juric, Andrés, 2015). Es decir que estas modificaciones no tienden primordialmente a la mejora de los planes de estudio en pro de la formación de profesionales más preparados para el ejercicio de su profesión y con herramientas más adecuadas que les permitan la inserción en el terreno laboral, habilitados con un saber teórico, pero también práctico. En el anteproyecto iniciado con una investigación en 2015 y luego plasmado en una propuesta de reforma en 2019, se reconocen como insumo para la modificación no solamente cuestiones administrativas como por ejemplo la duración de la carrera, sino también *“la caducidad de algunos contenidos”* y *“la vacancia de tratamiento de contextos, roles y conocimientos ligados a las nuevas exigencias profesionales”*. Asimismo, *“también se observaba una desvinculación con la práctica en los primeros años de la carrera, una disociación entre la carrera y la tesis de grado final, y una inclinación a favorecer un paradigma de la Terapia Ocupacional ya obsoleto.”*

Sobre estas cuestiones ya analizadas y planteadas para el último plan aprobado es que se extienden las mismas inquietudes al ámbito reducido de la asignatura “Fisiología”, en la convicción de que podría ser posible y necesaria una reformulación del programa, adecuándolo más estrictamente a las necesidades que los futuros profesionales tendrán durante su desempeño laboral.

Sabiendo que, para tal problema planteado, son los graduados los que pueden llevar a cabo tal análisis e interrelación de los contenidos de un programa y la puesta en práctica de los mismos, se realizarán entrevistas a los mismos inquiriendo si perciben la necesidad de cambios en la asignatura, cuáles y por qué. Dentro de estas preguntas formuladas aquí con amplitud, se desgranarán varios ítems de relevancia para, con ellos, afinar la propuesta de intervención sobre el plan de la asignatura.

En mi recorrido personal, tanto como estudiante cuanto como profesional y docente de la carrera hubo varias circunstancias que actuaron como disparadoras, no solamente de reflexiones acerca de la carrera, de la currícula en general, sino también de los contenidos de la materia “Fisiología” en particular. Primeramente, la percepción de una falta de concordancia entre los contenidos académicos/teóricos de las materias del área médica con las competencias profesionales del TO. Esto quiere decir que, una vez en el ejercicio de la profesión, se puede advertir que existe un desajuste entre lo que el estudiante aprende y lo que necesita saber a la hora de poner en práctica lo aprendido.

En este sentido, también, se percibe la necesidad de que esta relación entre los contenidos y la práctica sea expresa y manifiesta para los estudiantes, es decir, que en la instancia de los procesos de enseñanza y aprendizaje se explique en qué medida esos contenidos son relevantes para la práctica, en qué circunstancia del ejercicio profesional serán necesarios, y para qué patología o plan de intervención necesitarán tenerlos presentes. Esta explicitación de los objetivos que se persiguen al incluir los contenidos hará que los mismos no sean solamente un cuerpo teórico desacoplado de la profesión, sino más bien algo práctico y necesario. De esta forma se despertará el interés del estudiante, por la vía de mostrar la pertinencia de los contenidos enseñados. El contenido incluido en la asignatura “Fisiología”, de esta forma, debe volverse comprensible y visiblemente aplicable a la práctica profesional, relacionando los contenidos teóricos con las competencias profesionales.

El paso por la CEDU, mientras tanto, actuó como disparador de estos interrogantes, pero también ofreció las herramientas teóricas y prácticas que permiten brindar una respuesta a ellos a través de la propuesta que aquí se presenta. Como docente de trabajos prácticos de la asignatura Fisiología, puedo percibir de primera mano, en la interacción permanente con los estudiantes, cuáles son sus inquietudes y

puedo someterme a una autoevaluación permanente, no solamente de mi desarrollo como docente, sino también de cómo se adapta el contenido curricular a las expectativas del alumnado y a su posterior práctica profesional.

La presente intervención, entonces, se estructura con los siguientes objetivos: diseñar un nuevo plan de trabajo docente en la asignatura Fisiología que contemple mayor correspondencia entre sus contenidos académicos y las competencias profesionales de la Licenciatura en Terapia Ocupacional de la Universidad Nacional de Mar del Plata, Para ello, primero se buscó analizar los planes de estudios (el vigente y el que entrará en vigencia próximamente) de la asignatura, identificando los puntos clave, las potencialidades, tensiones y correspondencia de los mencionados planes de con relación a la formación en Fisiología dentro del área de la Terapia Ocupacional. Por otra parte, se indagó, desde las voces de los graduados de la carrera, dichas correspondencias y tensiones y sus intuiciones sobre posibles líneas de mejoras para el dictado de la asignatura. Asimismo, se analizó la actual articulación o desarticulación de los contenidos académicos con las competencias profesionales, proyectando posibles líneas de intervención que contemplen lo narrado por los graduados de la carrera y los docentes.

Para la realización de este trabajo, en una etapa previa al análisis de campo, se recurrió a recursos bibliográficos, considerando los Planes de Estudio y las investigaciones ya realizadas sobre el tema. A partir de la interrelación de conceptos teóricos, investigación documental e investigaciones prácticas que visibilizaron la problemática, se pretendió echar luz sobre las posibilidades de esta área de conocimiento para mejorar e innovar en las propuestas. Una vez concluida esta etapa investigativa desarrollada a fin de tener una idea clara de la evolución de los planes de estudio en general y de la evolución de la asignatura en particular, se procedió a aplicar el instrumento de recolección de datos.

Se indagó sobre la percepción de los graduados de la carrera y los docentes acerca del particular, por medio de una encuesta. Esto permitió establecer una correspondencia entre la teoría y la realidad, para poder rediseñar el plan de trabajo docente y que verdaderamente se adecue a las necesidades de los futuros profesionales (Merlino, 2009; Hernández Sampieri, et al., 2014).

Resumiendo, las técnicas de investigación-intervención utilizadas fueron:

- Revisión bibliográfica, teórica y de antecedentes.
- Análisis de corpus bibliográfico (planes de estudio de la materia Fisiología en Terapia Ocupacional y de las competencias profesionales de la Licenciatura en Terapia Ocupacional).
- Encuestas a los graduados y docentes de la carrera Licenciatura en Terapia Ocupacional de la UNMDP.

La problemática y el tema que aborda este estudio/intervención se desprende de la necesidad de dilucidar si los contenidos del plan de trabajo docente de la asignatura en cuestión se corresponden adecuadamente con las competencias profesionales de la Lic. en Terapia Ocupacional. Desde este punto de partida surgen los siguientes interrogantes que habrán de responderse con el desarrollo de esta propuesta: ¿cómo podrían corresponderse apropiadamente los contenidos del plan de trabajo docente de la asignatura Fisiología con las competencias profesionales de la Licenciatura en Terapia Ocupacional de la UNMDP?, ¿cuáles son los contenidos y enfoques de trabajo que se plasman en la cátedra, y cómo se reflejan en el desarrollo de las competencias profesionales?, ¿qué posibilidades y falencias se presentan en el desarrollo de la asignatura? ¿Cómo elaborar una propuesta de intervención que busque correlacionar los contenidos académicos de la asignatura con las competencias profesionales, de modo de reflejarse en un correcto desempeño de la práctica profesional?

Capítulo 1: Marco Teórico

1.1. El currículum

Cuando se intenta proponer una intervención tendiente a reestructurar los contenidos de un Plan de Trabajo Docente de una asignatura es necesario desarrollar, primeramente, los conceptos relacionados con el currículum. En este sentido, Camilloni (2006) hace un recorrido por las diferentes teorías llegando a la conclusión de que las mismas pueden agruparse en cuatro corrientes: 1) La que considera que el currículum está constituido por programas de contenidos para ser transmitidos. Esta es la postura más tradicional, y define sus asignaturas en base a una previa selección de temas. 2) Una segunda corriente considera al currículum como un conjunto de objetivos a lograr por los alumnos y un conjunto de experiencias orientadas a lograr esa consecución. 3) Una tercera corriente define al currículum como un proceso de interacción entre estudiantes, docentes y conocimientos, y está asociada al pensamiento práctico. 4) Por último, una corriente que pone la atención en la praxis, y se orienta a confrontar a los estudiantes con problemas reales, comprometiendo a su vez a los docentes con la emancipación humana. Esta última corriente implica un proceso de evaluación continuo, tendiente a ajustar permanentemente las metas, los objetivos y los contenidos.

A propósito de definiciones de “currículum”, Stenhouse (1991) propone que, de modo general, podría definirse “currículum” como un curso regular de estudios en una escuela o universidad cuyas cualidades son tener forma, principio, armonía, constancia y conformidad a estándares. El mismo Stenhouse (1991) afirma que las definiciones corrientes en el pasado, tanto de Neagley y Evans (1967), como de Inlow (1966) y Johnson (1967), son concordantes al afirmar la importancia de los objetivos como conducentes de los aprendizajes, de la planificación y también de la evaluación. Es decir que este modelo parte de la estipulación de logros o de rendimientos que los estudiantes deben alcanzar para luego diseñar el currículum de modo que esos logros puedan alcanzarse. El modelo, en este caso, podría denominarse de “medios-fines”. El autor afirma que estas definiciones y este modelo dan por sentados demasiados supuestos, y por lo tanto propone definir al currículum como: “una tentativa para comunicar los principios y rasgos esenciales de un propósito educativo, de forma tal que permanezca

abierto a discusión crítica y pueda ser trasladado efectivamente a la práctica” (Stenhouse, 1991, p.5). El autor compara al currículum con una receta culinaria, que puede ser criticada por diversos motivos, es decir, que está abierta a las críticas, que debe basarse en la práctica, y que es flexible como para variarse, dentro del esquema general. Un currículum, entonces, es el medio por el cual se pone en práctica una propuesta educativa, e implica contenido y método, siempre poniendo estos elementos en contexto de la institución educativa en la que se va a llevar a cabo. Ese currículum, a su vez, debe poder resistir un análisis crítico de la elección de los contenidos, de las estrategias de enseñanza, de la secuencia que se decide adoptar para el desarrollo de los contenidos, de las formas de diagnosticar los puntos fuertes y débiles del propio currículum y de los estudiantes, de la evaluación aplicada a los docentes, de las variaciones que experimenta según se desarrolle en diferentes contextos, o con diferentes grupos de alumnos o de profesores. En palabras más sencillas, podríamos definir al currículum como “definiciones de las formas de conocimiento cuya impartición se considera válida” (Clark, 1991, p.4)

Se pueden distinguir varios tipos de currícula simultáneos (Arrieta de Meza, Meza, 2001):

- a) Currículum oficial: el que queda plasmado en programas y planes que incluyen no solamente los contenidos sino también los materiales didácticos, las guías, los objetivos, etc. Este currículum es flexible, puesto que en la práctica deberá ajustarse a diferentes experiencias educativas, diferentes contextos, diferentes alumnos, etc.
- b) Currículum operacional: es el que resulta de la práctica, es decir, de aplicar en concreto lo que se ha diseñado en teoría.
- c) Currículum oculto: el que no está explicitado en documentos, pero existe como norma subyacente, procedente de las normas institucionales en las que se lleva a cabo, o de los valores no declarados oficialmente por la institución o los docentes.
- d) Currículum nulo: es aquello que, siendo parte del currículum oficial, no tiene aplicabilidad ni utilidad y por lo tanto se lo considera como un contenido superfluo. Según Arrieta de Meza y Meza (2001), este tipo de

currículum es el que genera más problemas en la Educación Superior, esencialmente cuando los graduados deben enfrentarse con el ejercicio profesional.

- e) Extra currículum: se relaciona con intereses de los propios estudiantes, externos al currículum oficial.

Es muy importante esta consideración, puesto que de lo que efectivamente se trata este trabajo es de analizar el plan vigente de una asignatura en concreto para poder detectar las diferencias existentes entre el currículum oficial y el operacional e incluso entre el currículum oficial y el extra currículum. Por otra parte, se tratará de considerar qué es percibido por los graduados como “currículum nulo”, a fin de acercar una propuesta que sea más pertinente para el desarrollo profesional.

A los efectos de analizar un currículum existen varios elementos que deben tomarse en consideración: a) que el currículum debe estar sometido a un proceso permanente de elaboración y corrección, b) que ese proceso debe ser colectivo, c) que estos procesos deben encaminarse a lograr la pertinencia y operacionalidad de dicho currículum, d) que dicha pertinencia debe ser social y académica, e) que el currículum debe ser fruto de una discusión abierta y participativa, generadora de flexibilidad para modificar el currículum de acuerdo con su practicidad (Arrieta de Meza, Meza, 2001).

Por otra parte, cabe mencionar que el rol del docente en la Universidad se enfoca primordialmente en la enseñanza de un corpus de contenidos seleccionados que permitan la promoción del pensamiento crítico, la formación profesional y la inserción de los alumnos (futuros profesionales) en el mundo laboral. La mayoría de las experiencias universitarias se ven limitadas a la transmisión de conocimientos y la reflexión sobre los mismos, pero el contenido formador enfocado en la práctica eficiente y acorde al ámbito de ejercicio como terapeutas ocupacionales es igualmente necesario. Siguiendo a Martín (2017) puede decirse que la participación real, constante y activa de los docentes es vertebral para toda actividad universitaria: “es imperioso habilitar un espacio de diálogo, de escucha, de intercambio crítico, de visualización de las condiciones y ambiente de trabajo, y por consiguiente de los riesgos que están expuestos, que son derivados de la organización del trabajo realizado” (Martín, 2017,

p.2). Por lo tanto, la universidad y sus docentes deben comprometerse para hacerle frente a la complejidad del contexto y sus problemáticas.

En palabras de De Alba (1998), el curriculum debe comprenderse como una síntesis de conocimientos, valores, costumbres, creencias y hábitos que conforman una determinada propuesta político-educativa que no solo está pensada e impulsada por sectores definidos, sino que también responde a intereses específicos que, en ocasiones, conllevan tensiones internas entre hegemonías y contrahegemonías y dan lugar a negociaciones. El curriculum es para De Alba (2020) un proyecto cultural, político y social que debe estar abierto a diferentes “voces”¹ y asumirlas estructuralmente en contenidos, metodologías, perspectivas y prácticas didácticas. En el abordaje del concepto “curriculum” señala la autora varios aspectos, entre los cuales es imprescindible destacar, a los fines de esta investigación, el aspecto institucional y el didáctico-áulico. El aspecto institucional, porque es en la institución donde tiene lugar, de hecho, la propuesta político-educativa y pugnan los diferentes poderes. Es necesario también tener en cuenta la dimensión didáctico-áulica, porque es el espacio de encuentro, de concreción y de desarrollo de esa propuesta curricular. Es interesante, en este sentido, analizar las reflexiones que realiza De Alba (1998) respecto del ámbito universitario mexicano, las que bien pueden transpolarse al caso argentino en general y en particular al tema de este trabajo. En efecto, De Alba sostiene que es necesario establecer lo que denomina “Campos de conformación estructural curricular” que, en el caso del ámbito científico-tecnológico, considere ese campo como abierto y en estado de reestructuración permanente de manera ágil y significativa: ágil, para poder incorporar de manera inmediata los cambios que a nivel científico y tecnológico se dan vertiginosamente en la actualidad, y de forma significativa, esto es, articulados y relacionados entre sí y con el resto. En cuanto a las prácticas profesionales, De Alba (1998) sostiene que las mismas no deben estar determinadas por el currículo sino por el mercado laboral, lo que auspicia que el currículo sea un espacio abierto que incorpore las sugerencias, las inquietudes y desafíos que la propia práctica impone. Por esto es necesario

¹ En este caso la autora se refiere específicamente a las “voces” que se inscribieron en ocasión de la pandemia mundial.

(...) que se reconozca la importancia, necesidad, significatividad y, autonomía relativa de una formación teórica universitaria (y desde nuestro punto de vista de una formación epistemológica y crítico-social), al mismo tiempo que se reconozca la importancia de asumir ciertos contenidos que provienen del mercado de trabajo, de la práctica profesional, en el proceso de determinación curricular, así como, en última instancia, el reconocimiento de la potencialidad que se encuentra en la formación universitaria para coadyuvar a la determinación de ciertos aspectos de la práctica profesional. (De Alba, 1998, p.23)

En relación al aspecto social, cultural, político señalado por de Alba se pueden citar también los conceptos de Michael Apple, entroncados en la llamada Teoría Crítica. En efecto, Apple (1997) llama la atención sobre la intromisión que el estado realiza progresivamente sobre la educación (y por supuesto sobre el currículum), para adecuarlo a intereses y necesidades económicas, de modo que no solo los contenidos sino la forma de vehicularlos se ve impactada y no pueden analizarse independientemente de esas ideologías y de esos intereses de los que, de alguna manera, dependen. Según Apple, en la experiencia estadounidense, esta intromisión se verifica en la existencia de “paquetes estandarizados” de contenidos. Esto quiere decir que el contenido y la forma quedan de alguna manera escindidos de las particularidades de los contextos en que deban ser aplicados. En *Ideología y currículum* (1986) el autor extiende esa influencia no solo a lo económico sino también a lo ideológico y por tanto propone una reflexión crítica sobre la educación en general situando las instituciones de educación formal en la sociedad amplia y desigual de la que forman parte. La propuesta crítica de Apple pone en discusión la necesidad de democratizar el currículum, especialmente abriéndose al debate y al conflicto de modo de no reproducir sin reflexión aquello que un sector, sesgado y atravesado por intereses, dice que un currículum debe representar:

Además, los profesores tienen derecho a que se oiga su voz en la creación del currículum, especialmente en el destinado a los jóvenes particulares con los que trabajan. Incluso el más despreocupado de los observadores no pueden evitar advertir que este derecho ha sufrido un gran desgaste durante las últimas décadas, a medida que las decisiones curriculares e incluso los planes curriculares específicos se han centralizado en las oficinas de educación estatales y de distrito. La consiguiente “desespecialización” de los profesores, la redefinición de su trabajo como la puesta en práctica de las ideas y los planes de otros, está entre los ejemplos más obvios e

inconvenientes del desvanecimiento de la democracia en las escuelas. (Apple, Beane, 2000, p. 9).

En este sentido, Apple introduce la categoría de “docente activista”, que sería lo contrario de un docente pasivo que recibe y transmite un currículum. El docente activista, comprometido con su realidad social, interroga y confronta permanentemente dicho currículum, el conocimiento que propone, el por qué lo propone, y por qué ese conocimiento se constituye en legítimo (Apple, 2015).

Tal como afirman Gvirtz y Palamidessi (2006), en Argentina la palabra “currículum” comenzó a utilizarse en la década del '70 y en la práctica se lo entiende como un corpus de directrices que norman, desde el exterior, las prácticas de enseñanza. En ámbitos como el universitario, además, se utiliza indistintamente “currículum” o “plan de estudios” como si fueran sinónimos. El currículum, según esta perspectiva, incluye: un cuerpo organizado de conocimientos, una declaración de objetivos de aprendizaje, un plan integral para la enseñanza (p.54). Asimismo, sostienen que, a partir de corrientes provenientes de Gran Bretaña y Estados Unidos, se considera al currículum como la expresión de una intención pedagógica abierta a los condicionamientos de la práctica educativa. (Gvirtz y Palamidessi, 2006). El currículum “es conceptualizado como un intento deliberado y explícito, pero abierto y flexible, por medio del cual tratamos colectivamente de llevar a la práctica nuestras intenciones educativas. Es un proyecto global, integrado y flexible” (p.68). Si bien estos conceptos están pensados para los primeros niveles educativos, son fértiles para ser analizados respecto del nivel universitario. En efecto, pensar al diseño de contenidos educativos como un todo flexible, abierto al cambio y, sobre todo, contextual, abre la posibilidad de transformaciones, no solamente para realizar adecuaciones de acuerdo con los avances de un campo científico determinado, sino también para establecer relaciones mutuamente vinculantes entre los contenidos a enseñar y la práctica profesional que ese currículum intenta normar.

La flexibilidad en el currículum de las carreras universitarias, asimismo, es puntualizada por Herrera y Didriksson (1999), quienes afirman, citando a Barnés (1977) que una organización curricular flexible debe garantizar el rigor académico para la formación profesional, “Así, los modelos de formación científico-profesional deberán

contener mecanismos que aseguren la adaptación permanente de los programas en función de los cambios del entorno e incorporar estrategias de aprendizaje basadas en la solución de problemas.” (Herrera y Didriksson, 1999 p.36). Entre las características que debería tener esta educación superior flexible se encuentra la necesidad de una sólida formación disciplinaria que contemple el dominio teórico, metodológico y técnico del área específica. Estas afirmaciones crean el marco para la posibilidad, y también para la necesidad, de adecuar los programas específicos a los nuevos conocimientos científicos, a las nuevas necesidades del mercado laboral, y específicamente, a la práctica profesional. En este sentido también se pronunció la Declaración de Lima de 2019, en su encuentro de los representantes de Redes de Educación Superior, Asociaciones y Consejos de rectores de América Latina y el Caribe convocados por el Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe. En dicha declaración se pone de manifiesto que la producción científica recae en las universidades las que deben estar atentas a la demanda educativa para atenderla con calidad, para acompañar el desarrollo veloz que se produce a nivel mundial respecto del conocimiento y la información, así como también de la innovación. Por esto, afirman: “Nuestras instituciones deben desarrollar actualizaciones sistémicas que nos lleven a proyectos institucionales de acuerdo con la dinámica social contemporánea, confiriéndoles una dimensión nacional, regional o internacional.” (p.4)

Anijovich y Capelleti (2021) apuntan que un modelo de planificación tradicional considera rígidamente los siguientes puntos: objetivos, contenidos, actividades, recursos, tiempo y evaluación. Mientras tanto, para Gvirtz y Palamidessi (1999), la planificación consiste, a grandes rasgos, en la especificación de ciertos objetivos, experiencias y evaluación de los conocimientos. Sin embargo, en un nuevo paradigma, la evaluación se encuentra dentro de las prácticas de enseñanza y aprendizaje, puesto que sirve para retroalimentar el proceso para el docente, que podrá ajustar sus prácticas docentes de acuerdo a los resultados obtenidos. Maggio (2018, p. 19) afirma:

Si queremos continuar educando cuando evaluamos y que los estudiantes sigan aprendiendo, entonces la evaluación tiene que dejar de ser una instancia de verificación de que lo que enseñamos parece haber sido aprendido para convertirse en una propuesta que genere consideraciones para mejorar nuestras prácticas.

En este mismo sentido Anijovich y Capelletti (2020) afirman que la opinión más extendida en la actualidad define a la evaluación como un valioso instrumento de retroalimentación formativa ya que al evaluar los aprendizajes de los estudiantes se puede observar cómo están aprendiendo y de esta forma se puede analizar cómo se encaró la propuesta de enseñanza.

Gvritz y Palamidessi (1999), además, explican que la planificación afecta a tres puntos: la selección y organización de los contenidos, la elección de distintas experiencias de aprendizaje y planes o actividades para que se logren las condiciones óptimas a fin de que se efectivice el proceso de aprendizaje por parte de los alumnos. De esta forma, el currículum y la planificación van más allá de los conocimientos o intenciones que se tienen sobre lo que el alumno debe aprender. Se genera, entonces, como un plan integral de estudios para la enseñanza y la formación de los alumnos.

La planificación, por otra parte, implica determinar en una fase “pre-activa” (Jackson, 1975), los siguientes puntos: qué vale la pena transmitir, para qué hacerlo, cómo lo haremos, cómo promoveremos determinados aprendizajes, qué y cómo evaluaremos y en qué tiempos los llevaremos a cabo, sabiendo que si cambia alguna de las partes de este todo, el todo también deberá cambiar y adaptarse, por lo cual una planificación se constituye no solamente en un plan, sino también en una herramienta que permite reflexionar permanentemente sobre las propias intervenciones pedagógicas, a fin de mejorarlas (Gothelf, 2003 p.3). En palabras de Anijovich y Capelletti (2017):

La planificación también constituye un momento de la enseñanza que es central en la tarea del docente y que tiene que estar enmarcada en el análisis y en la reflexión, y garantizar la articulación teoría y práctica de la enseñanza y la capacidad de producir teoría o repensar las propias teorías a partir de la acción. (p. 92)

En el caso específico de esta propuesta de intervención, será imprescindible analizar las competencias profesionales en lo que respecta al área médica de la Lic. en Terapia Ocupacional, para poder interrelacionar dichas variables, y dar lugar así al estudio y análisis de la problemática en cuestión, porque, tal como afirman Anijovich y Capelletti (2013) “Cualquier proceso formativo se centra en la enseñanza, y la enseñanza tiene como característica fundamental la intencionalidad de la acción. En el marco de la universidad, el ciclo de una carrera debe intentar enseñar aquello necesario para que los estudiantes egresen como profesionales competentes en sus áreas.” (p.2)

A partir de esta conceptualización sobre el plan de estudios —considerando los contenidos de la asignatura Fisiología— y de las necesidades profesionales de los conceptos en análisis, se tratará de dilucidar las correspondencias entre dichos puntos, y su vinculación con la práctica profesional.

Es menester actualizar los contenidos e integrarlos a la formación profesional. Es por ello que una correcta planificación de contenidos en relación con las prácticas profesionales es una manera óptima de mejorar la actividad didáctica y la enseñanza académica:

Planificar una acción implica preverla antes de realizarla. Supone clasificar los elementos que intervienen en ella, establecer un orden determinado en dicha acción, un cierto grado de condicionamientos de la práctica, que marcan la dirección a seguir considerando las circunstancias reales en las que se planea actuar. Cuando planificamos acciones educativas, sean cursos completos, proyectos o clases, tomamos decisiones de distinto tipo acerca de: qué vale la pena transmitir, para qué hacerlo, cómo lo haremos, cómo promoveremos determinados aprendizajes, qué y cómo evaluaremos, en qué tiempos las llevaremos a cabo (Gothelf, 2003, p.3).

Con esto en mente, se podrá efectuar una propuesta de intervención con enfoque técnico (Anijovich y Cappelletti, 2021) que permita establecer una correcta correspondencia entre los contenidos académicos de la Fisiología y la práctica profesional del Terapeuta Ocupacional, desde una práctica docente que se adecue a las necesidades de sus estudiantes y futuros profesionales.

1.2. La formación en el nivel universitario

Cuando hablamos de “currículo” no podemos evitar realizar algunas consideraciones específicas respecto del currículo en el nivel superior o universitario, que es el tema que se aborda en este trabajo, pero además tiene sus particularidades respecto del currículo en general que es necesario puntualizar. La universidad es la institución por excelencia diseñada y dedicada a la gestión del conocimiento y, en ese sentido, debe considerarse que su desempeño está íntimamente ligado a la expansión de la Sociedad del Conocimiento. Por lo tanto, es impensable que la universidad se desentienda de la calidad del conocimiento que transmite y de los procesos que ejecuta para tal fin. Por tanto, la evaluación permanente de sus acciones, junto a la planificación de las mismas constituye la médula de la moderna universidad en la era del conocimiento y la información. (Peón, 2003)

Según Herrera y Didrikson (1998), a partir de la reunión de la UNESCO en 1998 en la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior, se instaló la inquietud y la necesidad de transformar los modelos tradicionales en los que hasta entonces se había basado la educación superior y con los que había diseñado su currículum. Las tres variables más importantes que debían considerarse eran: las exigencias del mundo laboral, el advenimiento de la sociedad del conocimiento con todo lo que eso implicaba de transformación para la educación, y, por supuesto, el impacto de las TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación) en la formación e incluso en el ámbito de desempeño de las profesiones. Lo que pudo observarse en esa conferencia fue que había un desfase importante entre la formación de los profesionales de cualquier área y las necesidades del mercado. Si bien en carreras que tienen que ver con la producción este elemento puede ser crucial, no es menos importante en carreras del área de la salud. Es verdad que no podría hablarse de una “exigencia” del mercado que esté traccionando el currículum en términos de productividad y rentabilidad como afirma Miklos (1996), sin embargo, no es menos cierto que la tecnología aplicada a los tratamientos crece y se perfecciona día a día, al igual que el conocimiento sobre padecimientos y sus consecuentes tratamientos, fruto de la investigación permanente en esta edad del conocimiento y la información. De manera entonces que estas variables antes mencionadas deben ser tenidas en cuenta a la hora de diseñar un currículum o plan de estudios, a la luz de las diferentes aptitudes y destrezas que se espera que el profesional TO posea al salir de la universidad para enfrentar el trabajo cotidiano con una decisiva actualización y formación. El modelo, entonces, no se centra solamente en “saber” sino también en “saber hacer”.

El aspecto de la revolución que ha significado y significa la irrupción de las nuevas tecnologías aplicadas a la educación no es desdeñable, toda vez que la función docente —e incluso de la universidad en su conjunto— ha cambiado de la centralización del saber y su transmisión a la democratización del saber mediante la capacitación para adquirir competencias para el aprendizaje autodidacta (Herrera y Didrikson, 1998). No obstante, no debe perderse de vista que lo más importante del proceso —aun cuando fuera mediado por tecnologías— es la formación de capital humano que va a ser el responsable de utilizar y aun de generar dicho conocimiento.

Bajo esta óptica ninguna universidad por más automatizada que sea podrá dejar de lado que su principal función es la formación humana; lo que supone incidir en la renovación de los esquemas curriculares fragmentados, napoleónicos y extremadamente rígidos de la mayor parte de las ofertas educativas de nivel superior. (Herrera y Didrikson, 1998, p. 33)

En este contexto, según el autor, el valor más importante que puede tener una institución de nivel superior es la cultura de la innovación, la cual le permitirá definir la pertinencia de la educación, de acuerdo con las necesidades de la sociedad en la que está inserta. Justamente, de eso se trata esta propuesta de intervención de la asignatura “Fisiología”, con la vista puesta en un currículum flexible, que propicie los cambios necesarios para el mejor desarrollo de competencias profesionales, adecuadas a las necesidades de los usuarios y pacientes, de acuerdo con las últimas innovaciones científicas y tecnológicas. En este mismo sentido se expide Sánchez Martínez (2002) para IESAL/UNESCO, puntualizando que en tanto que gestoras de cambio, las universidades deben reafirmar su compromiso en la formación de recursos humanos de la más alta calidad, capacitados para la educación permanente, como impone la sociedad del conocimiento, contando con currículos actualizados y docentes de alto nivel, para que se cumpla el objetivo de pertinencia que tiene la Educación Superior (Sánchez Martínez, 2002). Sin embargo, como bien apuntan Herrera y Didrikson (1998), estos cambios e innovaciones solo pueden ser factibles con la colaboración de todos los actores involucrados en la institución (docentes, alumnos y graduados²) para crear consensos que posibiliten los cambios necesarios.

Tradicionalmente, el currículum universitario estaba signado por la necesidad de transmitir conocimientos especializados, además de habilidades y destrezas relacionadas con un ámbito específico del saber y en virtud de una ocupación determinada del aspirante a profesional. Esto quiere decir que la formación universitaria es vista por amplios sectores como la preparación para el trabajo. Sin embargo, en la actualidad, este concepto ha sido matizado en vistas a lograr “formar integralmente al profesional promoviendo la adquisición de competencias metodológicas en un marco de permanente

² En esto se sigue la larga tradición de la Reforma Universitaria de 1918 en especial referida a la autonomía universitaria, al cogobierno estudiantil (gobierno tripartito: docentes-graduados-estudiantes) y a la democratización de los claustros, así como también a la apertura para la revisión de los planes de estudios que, en aquel momento, reaccionaba contra lo que se consideraba dogmático y escolástico (Buchbinder, 1999).

reflexión humanista con el fin de ampliar su horizonte de comprensión acerca de los acelerados cambios que están reconfigurando las sociedades del fin de siglo” (Herrera y Dridikson, 1999, p. 35).

En este nuevo paradigma cobra relevancia la transdisciplina y la interdisciplina, articuladas en currícula flexibles que aseguren la adaptación permanente de los programas en función de los cambios que van produciéndose en el entorno. En cuanto a este tema es insoslayable citar a uno de sus promotores, Edgar Morin (1984) quien afirma: “...la transdisciplinariedad resume una visión del mundo que ubica al hombre y a la humanidad en el centro de la reflexión y desarrolla una concepción integradora del conocimiento” (p.1). Pretende “abordar la cuestión humana y del conocimiento desde una perspectiva de interconexión en el sentido de *complexus* o “lo que está tejido junto” (p.1). Es también útil, en este aspecto, la Carta de la transdisciplinariedad (1994) en la que se destaca el valor —pero también la necesidad— de un pensamiento transdisciplinario, en la certeza de que la ciencia y el conocimiento se han ampliado y complejizado en este tiempo como nunca antes y ya no es posible permanecer encorsetado a la propia disciplina sin abrirse a múltiples líneas transversales que la atraviesan. Particularmente pertinente para el presente proyecto de intervención es el siguiente artículo, que se transcribe íntegramente dada su importancia: “Artículo 11. Una educación auténtica no puede privilegiar la abstracción en el conocimiento. Debe enseñar a contextualizar, concretar y globalizar. La educación transdisciplinaria reevalúa el rol de la intuición, del imaginario, de la sensibilidad y del cuerpo en la transmisión de los conocimientos.” (Carta de la Transdisciplinariedad, Artículo 11, 1994, p. 2). Tal como afirma Tavela (2018) en su trabajo sobre el Sistema Nacional de Reconocimiento Académico, el cambio que impone la velocidad de la evolución de las tecnologías junto con las transformaciones producidas en el medio social y productivo promueven la necesidad de profesionales flexibles, formados interdisciplinariamente, con capacidad de generar nuevos conocimientos.

Ahora bien, este análisis no sería exhaustivo si se pasaran por alto las diferentes posturas respecto de las disciplinas y los campos disciplinarios y su posible —o no— interacción en la interdisciplina y la transdisciplina. Se verá que hay posturas pesimistas que ven a las disciplinas como compartimientos estancos y otras más optimistas. Becher

(1993) señala que hay posturas que ven a los académicos como un todo homogéneo, cuyas semejanzas son mayores que sus diferencias. Esto puede interpretarse, a los efectos de esta investigación, como algo que favorecería la interacción entre ellos y por tanto la interdisciplina y la transdisciplina. Cita a F.G. Bayley quien grafica a las disciplinas como “tribus” con sus propios códigos, tradiciones y luchas, incluso luchas *ad extra* de la propia tribu, sin embargo, todas tienen un trasfondo cultural común que las aúna. Light y Biglan, sin embargo, son señalados por Becher (1993) en una postura más pesimista. El primero, explica, se sitúa al extremo al decir que la profesión académica no existe: cada académico en una persona individual signada por su disciplina, con su propia historia, su propio estilo intelectual y sus diferentes preferencias. Para Biglan, mientras tanto, si bien cada académico se mueve dentro de su propia disciplina delimitado por su campo de acción, sin embargo, hay actitudes, espacios y modalidades cognoscitivas que son comunes a todos los campos, lo cual haría posible el trabajo interdisciplinario sin dificultad. El estudio de Becher concluye que las disciplinas y sus sub-disciplinas contribuyen a formar la profesión y a constituir el todo. Cierto es que el aumento progresivo del conocimiento ha favorecido desde hace ya tiempo la subdivisión y la compartimentación en áreas cada vez más específicas del saber: las especializaciones se multiplican y conducen inexorablemente a la división, a veces en compartimientos estancos. Las “sustancias académicas” (Clark, 1991) crecen en autonomía y se distancian entre sí, mientras luchan por volverse específicas, pormenorizadas, enfocadas. Los vínculos entre los campos no permanecen mutuamente encadenados, y así “los especialistas se adentran en túneles separados, estrechando su enfoque para dominar y explotar un único cuerpo complejo de pensamiento y técnica.” (Clark, 1991, p.6).

Por otra parte, el estudiante debe ser capaz de adquirir las competencias y habilidades para la solución de problemas. No solo de los problemas ya existentes en su ámbito de desarrollo laboral, sino de aquellos que podrían surgir. La obtención de competencias que persigue la educación superior se relaciona con “el dominio cognitivo, afectivo, disposicional y práxico en el afrontamiento de una situación problemática real” (Herrera y Dridikson, 1999, p.36). Esto quiere decir el dominio de la capacidad profesional para la solución de problemas que demanda la sociedad. Estas

competencias no se circunscriben exclusivamente a las disciplinarias e interdisciplinarias, sino también a las investigativas y de transmisión de conocimientos, a las técnico-instrumentales (manejo de equipos e instrumentos) e incluso a las humanas (compromiso, trabajo en equipo, relaciones interpersonales, liderazgo, etc.).

A partir de las observaciones de clases de nivel universitario, Litwin (1997) propone un concepto de suma importancia para el tema aquí desarrollado. Se trata de las “configuraciones didácticas”, que hace referencia a los modos que adopta el docente para la construcción del conocimiento. En esta construcción se interrelacionan la forma de abordar los temas del campo disciplinar, el tratamiento que se le da a los contenidos, el recorte que realiza (conscientemente o no), los supuestos sobre el aprendizaje desde los cuales articula su tarea docente, la utilización o no de prácticas metacognitivas, los vínculos y los puentes que establece (o no) con la práctica profesional involucrada en la disciplina sobre las que realiza sus tareas pedagógicas, la negociación de significados que esta práctica genera, las relaciones entre práctica y teoría (o el divorcio entre ellas) que surgen a partir del acto de enseñanza. Con todo esto queda más que claro que una propuesta de intervención para el cambio de una asignatura de la carrera de TO no está, ni debe estar, circunscripta a los cambios en los contenidos curriculares, que pueden ser muy pertinentes y beneficiosos, sino también en la propiciación de configuraciones didácticas relacionadas con esa asignatura que tengan en cuenta todos los puntos anteriores y los sometan —de manera continua— a un proceso de autoevaluación formativa. En palabras de Días Sobrinho (1995, p.15): “El concepto de evaluación se asocia con la búsqueda de la calidad y excelencia de la educación superior, comprendiendo a la evaluación como un medio y no un fin en sí misma, como herramienta para la toma de decisión y considerando el carácter continuo y participativo del proceso.”

Finalmente será provechosa la perspectiva de Bruner (1997) respecto de la enseñanza de la ciencia. En efecto, para el autor la ciencia no es “algo que está afuera”, sino que es un instrumento tanto del que aprende como del que enseña y sirve para producir conocimiento. “Conocer” lo entiende metafóricamente como una “aventura” en la que el docente intenta explicar cosas de manera sencilla y el que aprende llega a ellas siempre en sus propios términos. A la estrategia para ayudar al aprendiz en su propio

viaje Bruner la llama “currículo”. El currículum tiene la característica de una “conversación” (es decir que supone la interacción de varias personas en una relación dialógica sobre un punto) sobre un tema que, si bien no se puede definir y abarcar del todo, sin embargo, se pueden poner ciertos límites. Esta concepción tan amplia del currículum, su flexibilidad y la co-construcción que se desarrolla sobre él es la perspectiva que más se ajusta al talante del presente trabajo.

1.2.1. La enseñanza en la universidad

Porta y Yedaide (2014) afirman que enseñar es un acto moral, comprometido, político y significativo. No es simplemente la gestión técnica del currículo. Pensar de esta forma restringida es precarizar y vaciar de sentido la práctica docente, o bien directamente mercantilizarla, subordinarla a objetivos ajenos a la educación. Si bien la enseñanza tiende hacia el aprendizaje, sin embargo, no puede garantizarlo, aunque existen ciertas constantes en lo que los autores denominan la “buena enseñanza”: la pasión, el aprendizaje significativo, el anclaje de lo nuevo en lo existente, la motivación, las emociones.

El componente afectivo en la educación es controvertido (especialmente recibe críticas desde el positivismo), pero es una nueva vía de análisis que ya es asumida abiertamente por los estudiosos. Según Porta y Yedaide (2013), algunos de los autores que avanzan en este sentido son Christopher Day (2006), Robert Fried (1999), Donald Finkel (2008), Sarason (2002), y Bain (2005) en la esfera internacional, Nosei (2010-2011), Álvarez, Porta y Yedaide (2012). El Grupo de Investigación en Educación y Estudios Culturales de la Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Mar del Plata realizó un estudio en el que, como resultado, se pudo concluir que las buenas prácticas docentes se relacionaban con conceptos tales como: información clara, práctica reflexiva, retroalimentación, pasiones intelectuales y compromiso. La característica fundamental es descrita por los autores como “urdimbre afectiva” y “pasión como deseo invertido (en la práctica)”.

En cualquier caso, la pasión educa. Reconocer esto implica una necesidad de reflexión de los formadores sobre las construcciones identitarias que pueden estar colaborando a construir, y la exploración de modos en que el contacto del estudiantado con experiencias y referentes apasionados puede resultar inspirador y enriquecedor para

la propia formación, especialmente cuando es propuesta como un trampolín hacia la realización personal con final abierto (Porta, Yedaide, 2013)

Alcalá (2003), por su parte, destaca el carácter social de la enseñanza, su naturaleza situada y, por tanto, históricamente determinada que, por otra parte, es intencional, pero está atravesada por los valores e ideas de la persona involucrada. Por esto mismo el docente debe someterse permanentemente a una reflexión y debate respecto de sus prácticas. Quiere decir que, agregando a lo antes apuntado, otra de las características del docente universitario debe ser el pensamiento crítico y la autoevaluación.

Al ser la enseñanza de carácter social, necesariamente el docente está imbuido de cosmovisiones ideológicas (metadisciplinarias), las cuales influyen en la adopción de diversas actitudes epistemológicas y perspectivas ontológicas que van a determinar su quehacer (Alcalá, 2002)

Sanjurjo (2003) destaca otro componente de la práctica o la “buena práctica” docente, al recoger que, en la experiencia de los alumnos, un buen docente es aquel que “explica bien”. La buena enseñanza, entonces, es aquella que provoca procesos reflexivos y de construcción de conocimiento. En ella se pone atención no solamente a la verbalización de contenidos, sino al método, a la didáctica del contenido y a la comprensión significativa de los mismos.

De manera, entonces que cuando se plantea la necesidad de una renovación de la currícula en esta investigación, no se pierde de vista aquellos aspectos que son externos al contenido curricular pero no independientes de él. Es decir, se considera la posibilidad de una renovación curricular dentro de un paradigma que entiende a la educación como un hecho social y a la buena práctica docente como un elemento fundamental para lograr el éxito de los procesos de enseñanza y de aprendizaje. De donde:

La transposición didáctica se refiere al proceso de transposiciones adaptativas por el cual el conocimiento erudito se constituye en conocimiento u objeto a enseñar y éste en objeto de enseñanza o conocimiento enseñado. Es decir que comprensión y rigurosidad son dos condiciones básicas en la articulación método-contenido. (Sanjurjo, 2003, p.4).

Capítulo 2. Consideraciones acerca de la carrera del Terapeuta Ocupacional y de la asignatura “Fisiología”.

2.1. La asignatura “Fisiología” en el marco de la formación del Terapeuta Ocupacional.

La reflexión sobre la responsabilidad de los docentes en la educación superior es, entonces, una clave para mejorar la formación de los futuros profesionales. En esta línea, y en lo que respecta a la presente intervención, los docentes deben impartir los contenidos de su asignatura en pos del desarrollo profesional, tanto humano como académico (Cecchi, et al., 2009). Es por ello que se torna importante exponer las competencias que debe adquirir un futuro Terapeuta Ocupacional y la relevancia de un correcto enfoque sobre la asignatura “Fisiología”, que responda a sus necesidades formativas. Esto implica que, quienes enseñan dicha materia en el nivel universitario, deben ser no solo expertos en la misma, sino también que deberían contar con herramientas que permitan la integración de los alumnos, fomentar la mejora en la formación y favorecer su autonomía (Cecchi, et al., 2009). Por lo tanto, para la enseñanza universitaria hace falta más que vocación y experiencia como profesional titulado. Se podría decir, tomando el concepto de Chevallard (2000) que para la construcción de un programa más pertinente de la asignatura “Fisiología” en el marco del nuevo plan de estudios de la carrera de TO, haría falta llegar a concretar una verdadera “transposición didáctica” adaptando el “saber sabio” —logrado a través de la investigación de los profesionales y detentado por una elite de especialistas— acerca del “conocimiento científico”, en “saber didactizado” o “saber enseñado”, que es el mismo saber pero que ha sufrido repetidos movimientos adaptativos, no solamente para que sea comprendido por los estudiantes sino para que sea pertinente en relación transversal con todas las demás disciplinas y áreas curriculares del currículum, y también con vistas a serle útil al futuro profesional en su desempeño. Sobre este “saber enseñado”, dice el autor, debe desplegarse una continua “vigilancia epistemológica”, a fin de que no existan “transposiciones patológicas” que frustren el propósito de la enseñanza y el aprendizaje. Litwin (1997) también aborda este asunto:

Por otra parte, aun cuando la selección de contenidos se realice a partir de la identificación de conocimientos científicos centrales de un campo disciplinar, éstos sufren un proceso de traducción al ser convertidos en contenidos del currículum. Partiendo del supuesto de que se enseña lo que se cree que se aprende, no se reconoce que las transformaciones adaptativas de los conceptos científicos generan la creación de otros conceptos validados desde el lugar de la autoridad y no sostenidos desde el marco de las estructuras disciplinares de las que forman parte. (p. 48)

En concordancia con lo expuesto, quienes dictan Fisiología dentro de la Licenciatura en Terapia Ocupacional deben conocer las competencias y áreas de actuación de los futuros profesionales, para que puedan desarrollar su didáctica de manera acorde a sus implicancias y que respondan a su contexto. Según lo expuesto por la Federación Mundial de Terapeutas Ocupacionales (WFOT) en su *Declaración de Posicionamiento: la competencia profesional y su mantenimiento* (2012), es menester que los profesionales respalden sus destrezas y saberes en un proceso de constante aprendizaje y capacitación acorde a sus tareas. Esta Federación define a la Terapia Ocupacional como:

Una profesión que se ocupa de la promoción de la salud y el bienestar a través de la ocupación. El principal objetivo de la terapia ocupacional es capacitar a las personas para participar en las actividades de la vida diaria. Los terapeutas logran este resultado mediante la habilitación/rehabilitación de los individuos para realizar aquellas tareas que optimizarían su capacidad para participar, o mediante la modificación del entorno para que este refuerce la participación (2004, p.1).

Sobre el terapeuta ocupacional afirma que es el responsable de hacer que los entornos sean óptimos para sus pacientes y actuar en la habilitación o rehabilitación de los mismos para que puedan desarrollar sus actividades en dicho contexto (WFOT, 2004). Los Terapeutas Ocupacionales son profesionales sanitarios que ejercen sus actividades dentro de áreas tales como: rehabilitación física, de salud mental, psicosocial, neurológica, geriátrica o pediátrica; adaptación e integración en ámbitos escolares; estimulación temprana; discapacidad física o psíquica; traumatología; prótesis; adaptación del entorno; entrenamiento laboral, entre otros.

La Fisiología es una disciplina fundamental dentro del plan de estudios de todas las carreras que integran las Ciencias de la Salud, debido a que introduce al alumno en el estudio del funcionamiento de los diversos aparatos y sistemas que componen al organismo humano, su relación y su integración. El estudio de las características,

mecanismos y su funcionalidad esperable, ayuda al alumno a entender situaciones patológicas y/o el funcionamiento alterado que se presenta en las diversas enfermedades que se estudiarán en etapas más avanzadas de la carrera, dando lugar a que en un futuro el graduado pueda desplegar estos conocimientos y en base a su integración, pueda elegir tratamientos terapéuticos adecuados y generar posibles líneas de investigación en áreas de innovación a lo largo de la profesión.

En línea con el "*Marco de Trabajo para la Práctica de la Terapia Ocupacional*", esta asignatura tiene como objetivo abarcar las "funciones corporales" que son parte del dominio de la Terapia Ocupacional, incluidas en las "características del cliente". Basada en la Clasificación Internacional de Funcionamiento de la Salud y la Discapacidad (CIF) publicado por la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2001), en el Marco de Trabajo se cita la definición de "funciones corporales" como las "*funciones fisiológicas de los sistemas del cuerpo*". Así se busca introducir al alumno en la organización funcional y en los procesos de los distintos aparatos y tejidos que conforman el cuerpo humano desde el inicio del desarrollo hasta el envejecimiento.

En base al concepto de "disciplina"³ que es caracterizada como una red de comunicaciones, una tradición, un conjunto de valores y creencias y, en especial, una estructura conceptual y un marco de investigación que le es propio, se puede colegir que cada disciplina tiene una continuidad reconocible en el tiempo, a pesar de su característica de mutabilidad (Becher, 2001). Sobre esa característica de "mutabilidad" de su estructura conceptual que reposa en un cuerpo de conocimientos y tiene continuidad en el tiempo es que se habilita la posibilidad de actualización permanente y, por consiguiente, de modificación de los contenidos y las modalidades con las que se transmite dicha disciplina. Particularmente, conocer las implicancias de la asignatura Fisiología será relevante para establecer una propuesta de mejora en el dictado de la misma, que sea acorde a las necesidades del futuro profesional.

³ Es interesante notar, respecto del concepto de "disciplina", lo que aporta Peón (1991) a la discusión, considerando a la disciplina como una forma especializada de organización que agrupa a los practicantes de distintas ciencias en derredor de un área del conocimiento cuya especificidad crea lazos fuertes de interdependencia, lo que hace que los contenidos disciplinares sean tanto o más fundamentales que los contenidos pedagógicos respectivos, a la hora de planificar una carrera o una asignatura.

2.2. Los planes de estudio de la carrera: el vigente y el próximo a entrar en vigencia.

En esta línea, y para contextualizar esta propuesta de intervención, se torna necesario, como primer punto, analizar los Planes de estudio de la carrera de Licenciatura en Terapia Ocupacional (UNMdP): el que está en vigencia (1993/2011) y el que entrará próximamente en vigor (anteproyecto Plan de estudios 2019).

Los planes de estudio o currículum se conforman como una herramienta de análisis ampliamente estudiada, pues se trata de una construcción cultural que responde a las necesidades del contexto en el cual se impartirá. Si se sigue a Bruner (1963) en este tema, se podrá afirmar que hay algo fundamental al proyectar un plan de estudios que es la definición clara y precisa del objetivo de máxima que se quiere alcanzar. Ciertamente, también, que en esa prosecución del objetivo deberán trazarse objetivos parciales que serán los pasos previos e ineludibles que deberán darse para alcanzar el objetivo final. Son ellos mismos objetivos, aunque parciales respecto del final, que en el trabajo de alcanzar el primer objetivo fijado pueden ir modificándose sobre la marcha en el intento de ir logrando más eficientemente las metas propuestas.

El estatuto de la Universidad Nacional de Mar del Plata (texto ordenado según resoluciones de la asamblea universitaria, N.º 004/90 y 005/91) establece que es prerrogativa del Consejo Superior (órgano conformado por los decanos de las distintas unidades académicas, incluyendo al Rector) “Orientar la gestión académica, homologar los planes de estudio y establecer normas generales de reválida”. Asimismo, es el Consejo Académico (integrado por trece miembros, incluido el Decano) el encargado de “Aprobar, observar o rechazar los programas de enseñanza, investigación y extensión que preparen los Departamentos”. Los Departamentos, por otra parte, dependen de las facultades y se encargan de “organizar y desarrollar la investigación, extensión y enseñanza propia de sus respectivos campos del conocimiento.” Esto quiere decir que un cambio en el Plan de Estudios deberá recorrer todas estas instancias hasta ser finalmente aprobado.

En relación con los posibles cambios en el plan de estudios de una carrera, la educación superior tiene a la mano el recurso de la evaluación, el cual le permite analizarse a fin de obtener información valiosa conducente a promover mejoras

institucionales y a nivel educativo. En efecto, como afirma Stenhouse (1991, p.9), “Lo deseable en innovación educativa no consiste en que perfeccionemos tácticas para hacer progresar nuestra causa, sino en que mejoremos nuestra capacidad de someter a crítica nuestra práctica a la luz de nuestros conocimientos, y nuestros conocimientos a la luz de nuestra práctica”. Efectivamente, los académicos abocados a la tarea docente se enfrentan cada día a la conservación y depuración del conocimiento a ser transmitido para lo cual analizan y critican los discursos orales y escritos producidos por otras generaciones a fin de preservar lo relevante para diferentes contextos y a lo largo del tiempo (Peón, 2003). Por lo tanto, puede decirse que “... lo que tienen en común las actividades específicas de los profesores es la manipulación del conocimiento, entendida como una combinación muy variada de esfuerzos tendientes al descubrimiento, la conservación, la depuración, la transmisión y la aplicación del mismo.” (Clark, 1991. P.33). En este sentido, el de la relación del docente de educación superior con el conocimiento, es de vital importancia la apreciación de Tauber (2015), cuando en su análisis de los desafíos de la educación superior en América Latina expresa que los mismos están relacionados con tres “tiempos”: el de lo permanente, el de lo obsoleto, y el de lo emergente. Precisamente, el tiempo de lo que Tauber (2015) llama lo “obsoleto” hace referencia específicamente al permanente cambio que experimenta el conocimiento en estos tiempos y que obliga necesariamente a la permanente revisión y actualización. Este concepto, aplicado a la presente propuesta de intervención, la justifica no solamente en lo que se refiere a los cambios en los planes de estudio, para una mejor adecuación a los avances científicos, a las pertinencias de los conocimientos y a las expectativas y demandas sociales respecto de los profesionales, sino también, y dentro de los planes de estudio vigentes, a los posibles cambios de contenidos en las diversas asignaturas, a fin de mantener el objetivo máximo de la calidad en la enseñanza.

Las evaluaciones permiten realizar un seguimiento del logro de los objetivos propuestos, así como apreciar la pertinencia de los mismos frente a las expectativas que la sociedad tiene respecto de las instituciones y sus egresados (Fernández Lamarra, 2014). A esto denomina la CONEAU (2016) “Evaluación institucional”, puntualizando que “la evaluación institucional supone un proceso complejo para determinar el valor de

algo, que implica una delicada tarea de interpretación de un conjunto de elementos que interactúan configurando una realidad particular y significativa”. Este tipo de evaluación institucional es en realidad una autoevaluación que desemboca en recomendaciones adaptadas a un plan estratégico de mejora que permita reelaborar las propuestas, los objetivos y las metas estratégicas de su planificación y gestión (Aiello, 2005) y es también una evaluación externa, realizada por el organismo pertinente (Fernández Lamarra, 2014). Si bien este tipo de evaluación⁴ institucional junto a la acreditación se realiza, desde la sanción de la Ley de Educación Superior en 1995⁵, por un organismo creado *ad hoc*, la CONEAU (Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria), el proceso que los claustros de docentes, alumnos y graduados pueden realizar de su propio funcionamiento es la base para el mantenimiento de una educación de calidad y de una evolución de la formación y desempeño docente y de los planes de estudio para ajustarlos permanentemente a las necesidades de la sociedad y a las expectativas sobre los graduados, actualizando permanentemente el corpus conceptual y científico.⁶ Mignone (1992), citado por Marquez y Marquina (1997), afirma que el propósito de la evaluación es (y debe ser) el mejoramiento de la calidad y su garantía para los estudiantes actuales y potenciales, así

⁴ El mecanismo de evaluación que propone la ley fue recibido no sin conflictos y disidencias, por cuanto fue considerado una intromisión a la autonomía universitaria más que una garantía de calidad educativa (Coronel, Escujuri, Guardia, 2018)

⁵ Esta Ley se sancionó durante el gobierno de Carlos Menem en un contexto económico signado por las ideas neoliberales y por la dificultad que entrañaba el gran crecimiento de la matrícula y a la vez la desinversión en materia de educación. Los organismos multilaterales de préstamo impusieron sus ideas reformistas con la excusa de la baja calidad de la educación y de la necesidad de la internacionalización de la Educación Superior. El Banco Mundial proponía actuar sobre tres ejes: abrir la oferta a la educación privada y diversificar las fuentes de financiamiento de la educación pública (un descompromiso del estado en su sostenimiento), descentralizar la gestión universitaria y controlar la calidad de las instituciones de grado y posgrado por medio de agencias de evaluación y acreditación que fueran independientes del poder de turno. (Botto, 2018)

⁶ Respecto de este tema no se puede pasar por alto los peligros que apunta Rita Segato (s/f) acerca de la “vigilancia epistemológica”, sobre lo que debe “pensarse” en las universidades y que, según la autora, sería empobrecedor del conocimiento más que enriquecedor como se pretende. Literalmente lo llama “un cálculo suicida para el pensamiento”. Enfatiza: “*La universidad es hoy justo el lugar que no lo permite, especialmente las universidades de nuestros países, para las cuales la agenda productivista es particularmente rígida. No se resguarda siquiera un nicho para aquellos que no funcionan de acuerdo al canon establecido y severamente vigilado por los gestores, la nueva tecnocracia del sistema científico-tecnológico-educacional. Es un régimen de autoritarismo burocrático sobre el mundo de las ideas que nos impide pensar sobre las preguntas que nos mueven y nos obliga a abdicar de ellas*”. No se analizará en profundidad este peligro que plantea Segato, pero es necesario estar atentos a él para evitar que la necesaria “vigilancia” de la que hablamos, la metaevaluación sobre acciones pedagógicas y contenidos no vire hacia un encorsetamiento del desarrollo que es ajeno a los intereses de la propia carrera para someterse a criterios mercantilistas que seguramente la empobrecen.

como también para la sociedad que establece ciertas expectativas sobre los graduados. Por otra parte, la evaluación debe estar encaminada a garantizar la eficiencia en el manejo de recursos humanos, financieros y de infraestructura para adecuarlos a las demandas no solamente de la sociedad sino también del desarrollo integral y sustentable de la Nación. Respecto del concepto de “calidad” referido al proceso de enseñanza y de aprendizaje, es necesario remarcar, con Márquez y Marquina (1997), que el mismo es plural y polisémico, y por lo tanto puede resultar equívoco. Sin embargo, siempre debe estar relacionado con los referentes contextuales que de alguna manera condicionan la calidad (lo económico, lo social, lo cultural, lo político). La calidad en la educación superior tiene que ver fundamentalmente con los procesos y los resultados: su relevancia y eficacia en relación con las expectativas sociales y las demandas que existen respecto de ella⁷. No obstante, hay que puntualizar, la CONEAU no ha sido muy estricta en la evaluación externa cada seis años, dando lugar más bien a las autoevaluaciones que cada institución realice y, según un estudio de 2013 de Fernández Lamarra, Aiello y Grandolli, estas autoevaluaciones han mostrado una debilidad muy marcada en el análisis del desempeño y calidad de los y las docentes. En este sentido,

Sería deseable repensar la evaluación institucional como una actividad sistemática y continua, que promueva una cultura de la calidad -desde y hacia dentro de las instituciones- implementando mecanismos, de carácter participativo- efectivos y concretos para la mejora. En este marco, la evaluación externa asumiría un rol de metaevaluación -evaluaría cómo se evalúan las universidades- y de recomendación de mejoras a esos procesos internos de evaluación de la calidad, como ya se lleva a cabo en los Estados Unidos, en Canadá y algunos países europeos. (Fernández Lamarra, 2014, p.81)

El autor especifica que esta evaluación institucional sobre los docentes debería encararse de modo integral, esto es, abarcando la totalidad del quehacer docente: procesos de enseñanza, vínculos entre los claustros (docente, alumnos, graduados), carreras, currícula (planes de estudio, programas), metodologías didácticas, distribución del poder, etc. En este marco es que se inscribe el presente trabajo de propuesta de intervención, en la convicción de que mediante una mirada crítica y autoevaluativa de la

⁷ Brunner (1994) analiza el concepto de “calidad” desde una perspectiva multidimensional: a) poniendo énfasis en los insumos (gasto por alumno, calidad en los procesos de selección del plantel docente, remuneraciones, relación alumno-profesor, recursos bibliográficos y equipamiento, prestigio de la institución). b) poniendo énfasis en los resultados: adaptación a ciertos objetivos estándares, actividades de extensión, servicios prestados a la comunidad, etc.

carrera de TO puede llegar a proponerse las adecuaciones curriculares necesarias para contribuir a la mejora de la calidad y de la pertinencia académica y social.

Para ello debe procurarse contar con estructuras institucionales de carácter innovador, con nuevas modalidades de planeamiento, de conducción, de evaluación y de toma de decisiones, de gestión y mejora de la docencia, que tengan carácter democrático y participativo. Fernández, Lamarra, 2014. P. 87)

No es ajeno a esta propuesta la convicción de que cualquier cambio que involucre la toma de decisiones en el marco de la Universidad entraña un complejo entramado de poder que no siempre es fácil mover. Tal como afirman Arana y Foutel (2007), para la toma de decisiones en torno a la gestión universitaria (en este caso un cambio de plan de estudios o la definición de contenidos mínimos esperables para cada asignatura), se deben seguir los siguientes pasos:

- Clasificación del problema.
- Definición del problema.
- Condiciones que tiene que satisfacer la respuesta al problema
- Decidir sobre lo que es «correcto», en lugar de sobre lo que es aceptable, con objeto de cumplir las condiciones de campo. ¿Qué es lo que satisfará totalmente a las condiciones antes de que se consideren los compromisos, adaptaciones y concesiones necesarias para hacer la decisión aceptable?
- Incluir dentro de la decisión las acciones que hay que llevar a cabo.
- Establecer el control (*feedback*) que comprueba la validez y la eficacia de la decisión en relación con el estado actual de los hechos.

Como se verá a continuación, en los cambios de planes objeto del presente análisis se han identificado los problemas y las condiciones que la respuesta al problema debe satisfacer, se decide qué camino adoptar para solucionar el problema, quedando pendiente el *feedback* para cuando el nuevo plan esté en funciones. Se intentará esclarecer si, para el caso de una intervención sobre el programa y los contenidos de la asignatura “Fisiología” en el contexto del plan próximo a entrar en vigencia, existe lo que Arana y Foutel (2007) denominan la “racionalidad dominante”, en el complejo y dinámico entramado de poder característico de las universidades.

A propósito del plan de estudios de la carrera, el mismo ha sufrido diversos cambios, a medida que fue cambiando el perfil del Terapeuta Ocupacional y a medida que fue creciendo y cambiando el corpus científico. De ser una carrera de cuatro años de duración y 30 asignaturas en 1969, pasó a ser —después de ocho reformas— una carrera de cinco años, con grado de Licenciatura (hasta 1991 era de “Terapeuta Ocupacional”), 43 asignaturas y una carga horaria de 4944 horas. Sin embargo, según se lee en el Anteproyecto del Plan de Estudios, en 2015 se vio la necesidad de modificar nuevamente el Plan, para lo cual se instituyó un Equipo de asesoría curricular, formado por docentes, graduados y estudiantes, quienes primeramente formularon un diagnóstico, previo a la etapa de propuestas, análisis, negociaciones y acuerdos finales. Los problemas que se detectaron fueron: caducidad de algunos contenidos y ausencia de otros nuevos, relacionados con las nuevas exigencias profesionales; excesiva duración de la carrera; falta de cohesión, fragmentación y replicación innecesaria de contenidos; desvinculación con la práctica en los primeros años y falta de continuidad lógica entre la carrera y la tesis final de acreditación, así como una tendencia a favorecer, en esta última etapa, un paradigma de Terapia Ocupacional ya obsoleto.

En la última modificación, la correspondiente al año 2011 (que reforma el Plan de 1993) se elimina una materia (Terapia ocupacional en discapacidades físicas) y se incorporan dos en su reemplazo (Terapia ocupacional en discapacidades físicas en adultos y Terapia ocupacional en Pediatría). En el documento expedido por la Universidad de Mar del Plata bajo los números de ordenanza 454/11 y 458/11 del Consejo Académico, ya se apuntaba al problema que vuelve a abordarse en la preparación de la reforma del plan actual, referido a la lentificación⁸ de los estudiantes en el desarrollo de su carrera y a la excesiva carga horaria. No obstante, esta reforma de 2011 fue una reforma parcial, que agregó una materia, pero no modificó la carga horaria, ni ofreció alternativas para solucionar la problemática de la lentificación.

⁸ Desajuste entre los tiempos estipulados en los planes de estudio y los tiempos reales. “Se habla de lentificación cuando un alumno o grupo de alumnos no alcanza con suficiencia los objetivos educativos programados y propuestos como metas a alcanzar por todos ellos en el currículo previsto. Partiendo del hecho constatable de que no todos los individuos alcanzan los mismos niveles de rendimiento, se puede decir que la lentificación es algo inherente a cualquier sistema educativo, y, por lo tanto, la universidad no es ajena a este fenómeno.” (Sapozetti Croato, Ducurón, Echavarría, 2004)

Asimismo, el plan incluye nuevamente la asignatura “Fisiología”, homologándola con la del plan anterior del '93, y no se proponen cambios al respecto. Los contenidos mínimos establecidos para Fisiología en el Plan 2011, son:

- a) Fisiología. Definición. Estructura y funciones celulares. Nervios. Músculos. Circulación. Respiración. Función renal. Funciones gastrointestinales.
- b) Endocrinología.
- c) Metabolismo.

En cuanto a la carga horaria de la asignatura, se reparte en 2 horas teóricas y 2 horas prácticas semanales, completando un total de 64 horas.

Es notable señalar que ambos planes, el de 2011 como el propuesto para reemplazarlo que aún no ha entrado en vigencia, parten de algunas diferencias en el planteo del perfil del profesional (al cual deben adaptarse los cambios requeridos). A saber:

- a) El plan de 2011 establece como perfil del Terapeuta Ocupacional el de una persona que combina aptitudes y destrezas tanto en el desempeño científico como en el humanístico, con destrezas en lo manual, características creativas, sin dejar de considerar las aptitudes verbales y la capacidad de razonamiento abstracto y pensamiento crítico. También señala como características deseables para el TO: capacidad de reparación, resistencia a la frustración, manejo de su dinámica corporal puesta al servicio de la tarea sin interferencias, flexibilidad para adaptarse a diferentes situaciones y seguridad.
- b) El nuevo plan, entretanto, destaca el aspecto ético del TO, la capacidad del pensamiento complejo, la pericia metodológica y tecnológica, la habilidad de pensar de forma racional y fundamentada. Además, debe ser estudioso de su campo e idóneo para realizar diagnósticos en diferentes contextos, tanto a personas como a grupos y comunidades. En sus intervenciones deberá ser respetuoso de la identidad, motivación, necesidades, intereses, culturas y contextos de las personas, basadas en la perspectiva de género y de los derechos humanos. Asimismo, debe

poseer habilidades para la comunicación empática, así como también competencia y flexibilidad para desarrollarse en su ámbito laboral, sea este el de salud, educación, justicia, docencia, investigación y/o gestión institucional. Su escucha debe ser atenta y respetuosa, capacitada para advertir cambios sociales, a fin de adelantarse a diversos escenarios dinámicos y complejos. Respecto del desarrollo de su tarea, debe ser competente para autoevaluarse como persona y como profesional, y comprometido con la actualización continua y la investigación de su campo profesional y académico. Por último, el perfil delineado en este plan destaca un punto particularmente interesante para la presente propuesta: el TO asume su responsabilidad como graduado/a en la mejora de la formación de grado, y el valor social del campo académico y profesional.

Como se pudo observar, el perfil del TO propuesto por el plan próximo a estar en vigencia es mucho más amplio que el precedente, y habilita la posibilidad de realizar intervenciones en los planes y en las asignaturas, a fin de mejorar la calidad de la formación y del eventual futuro desempeño profesional. Además, bajo el ítem “Alcances”, se deja establecido que el TO puede “planificar, organizar, dirigir, monitorear y participar en programas docentes, carreras de grado y posgrado de terapeutas ocupacionales, terapeutas ocupacionales y licenciados en terapia ocupacional”. Tal como afirma De Ketele (2008), una de las “puertas de entrada” para definir las competencias profesionales —las cuales incidirán directamente en la formación del currículum— es el perfil profesional. Por tanto, de su definición dependerá no solamente la formación del currículum sino también el contenido de las asignaturas que lo constituyen, dentro de un paradigma del enfoque por competencias, actualmente presente en el discurso pedagógico.

Otra diferencia sustancial del nuevo plan tiene que ver con la organización de las asignaturas en áreas curriculares:

- Área asignaturas específicas
- Área de Investigación
- Área Ciencias Sociales

- Área Psicológica
- Área Médica

En el área de asignaturas específicas se pretende dotar al futuro T.O de los elementos teóricos y metodológicos necesarios para su desempeño en los diferentes campos de intervención. En el área de investigación, se busca proveer al estudiante y futuro profesional de las herramientas específicas para acceder al conocimiento científico e incluso acrecentarlo. En el área de Ciencias Sociales, se brinda no solamente el acceso a los debates éticos y deontológicos propios del ejercicio de la profesión, sino también el conocimiento de las sociedades y culturas donde se va a ejercer la profesión. El área de psicología los introduce en los principales modelos de Psicología y sus métodos de abordaje, así como busca la comprensión de los fenómenos de forma multidimensional, multidireccional y multidisciplinaria. Por último, el área médica, donde está incluida la asignatura sujeta a este análisis, Fisiología, busca: “facilitar el conocimiento del cuerpo humano, sus principales sistemas y sus regulaciones, el estudio del movimiento articular y trabajo muscular. A su vez, se persigue la comprensión de las principales alteraciones y patologías que comprometen la salud y el desempeño ocupacional de las personas.” (Anteproyecto Plan de estudios, 2019).

La asignatura “Fisiología” del plan vigente pasará a denominarse “Fundamentos de Fisiología para el T.O”, y pasará de tener una carga horaria de 64 hs. A tener 48 hs. Sus contenidos mínimos son:

1. Fisiología: Definición. Estructura y Función: celular, de tejidos y órganos.
2. Sistemas y aparatos:
 - Sistema Nervioso Somático y autónomo. Funciones y diferencias entre los mismos. Relación con Sistema Muscular. Sistema Neuroendocrino: importancia de dicho sistema. Unidades funcionales.
 - Sistema Osteomuscular: Placa motora. Unidades funcionales.
 - Sistema Circulatorio y Respiratorio: unidades funcionales. Integración de ambos sistemas.

- Sistema Urinario: Unidad funcional. Integración con otros sistemas.
- Sistema Digestivo: digestión química y física de los alimentos. Importancia de “la función de Nutrición”.
- Metabolismo. Catabolismo y anabolismo: concepto y ejemplos.⁹

2.3. Contenidos mínimos de la asignatura “Fisiología” propuestos para la presente intervención

Como producto de la experiencia adquirida como docente-estudiante-graduada-profesional surge la siguiente propuesta de modificación de contenidos de la asignatura “Fisiología”, la cual será sometida a revisión de acuerdo con las indagaciones que se harán por medio de encuestas a los graduados de dicha carrera. En anexos se incluye el programa actual para tener una dimensión de los cambios propuestos.

2.3.1. Tema Célula

1. Definición y descripción de la estructura general de una célula típica.
2. Características de la membrana celular y mecanismos de transporte.
3. Organelas que componen una célula tipo y sus respectivas funciones.
4. Funciones del núcleo celular.
5. Metabolismo Celular. Anabolismo y catabolismo.

2.3.2. Generalidades de Tejidos

1. Definición de Tejido y caracterización de los diferentes tipos de tejidos que constituyen el cuerpo humano.
2. Caracterización y clasificación de los tejidos conectivos/conjuntivos.
3. Definición de Fascia. Tipos de fascias y Funciones.

2.3.3. Tejido Óseo

1. Funciones del Tejido óseo.
2. Descripción de las células que componen el tejido óseo y funciones de cada una de ellas.
3. Tipos de tejido óseo maduro y su caracterización morfológica.
4. Formación y remodelación ósea:
 - a) Proceso de alargamiento óseo de un hueso largo (placa epifisaria)
 - b) Mecanismo de Remodelación Ósea.

⁹ Tomado del Anteproyecto de Plan de Estudios.

5. Participación del estímulo mecánico en la formación y fortalecimiento de los huesos

2.3.4. Tejido Nervioso

1. Definición de “neurona”, características, propiedades, clasificación estructural y funcional.
2. Unidad funcional del Sistema nervioso. Concepto de Reflejo y Arco Reflejo Somático (Componentes).
3. Concepto de Mielinización. En SNC y en SNP.
4. Definición de “Sinapsis”. Diferentes tipos de Sinapsis. Mecanismo de transmisión de un impulso eléctrico en una sinapsis química.
6. Concepto de “Neurotransmisor”. Ejemplos. Síntesis.

2.3.5. Tejido Muscular

1. Clasificación del Tejido Muscular.
2. Funciones del Tejido Muscular
3. Relación de los tipos musculares con el Sistema Nervioso.
4. Descripción de los componentes de la fibra muscular esquelética y la cardíaca. Unidad funcional.
5. Pasos de la contracción y relajación muscular estriada.
6. Definición de Unión Neuromuscular (Placa Motora) y Unidad Motora.

2.3.6. Sistema Nervioso Autónomo (SNA)

1. Definición de Sistema Nervioso Autónomo. Funciones generales.
2. Estructura anatómica de las vías motoras autónomas.
4. Arco Reflejo Autónomo (componentes).
5. Hipotálamo y el S.N.A. (control autónomo de centros superiores).

2.3.7. Sistema Endócrino

1. Definición de Glándula endócrina, Hormona y Célula “diana”.
2. Mecanismos de control de la secreción hormonal. Ejes Hormonales.
3. Glándulas endócrinas: localización, hormonas que producen cada una de ellas y funciones.

2.3.8. Aparato Cardiovascular (Corazón, Sangre y Vasos Sanguíneos)

2.3.8.1. Corazón

1. Circulación pulmonar y sistémica. (mayor y menor)
2. Sistema de conducción del corazón (cardionector), propagación del potencial de acción a lo largo de este sistema.
3. Ciclo Cardíaco (Sístole y Diástole). Ruidos cardíacos. Gasto cardíaco.
4. Regulación de la Frecuencia Cardíaca. (Autónoma, Química y otros factores)

2.3.8.2. *Sangre*

1. Definición de “sangre” y “volemia”. Composición de la Sangre. Hematocrito.
2. Hematopoyesis (hemopoyesis). Definición de médula ósea roja y función.
3. Describir estructura y función de Eritrocitos, Leucocitos y Plaquetas. Valores normales.
4. Concepto de “Hemostasia”. Descripción de sus mecanismos.

2.3.8.3. *Vasos Sanguíneos*

1. Estructura básica de un vaso sanguíneo. Cinco tipos principales de vasos sanguíneos.
2. Concepto de “Presión Sanguínea”, “Resistencia Vascular” y “Retorno Venoso”.
3. Centro de control y mecanismos de regulación de la presión arterial

2.3.9. El Sistema Linfático e Inmunidad

1. Órganos y tejidos linfáticos, funciones principales del sistema.
2. Formación, constitución y circulación de la linfa.
3. Integración del Sistema linfático al Sistema circulatorio Mayor.
4. Tipos de inmunidad. (Innata y Adaptativa).

2.3.10. Sistema Respiratorio

1. Funciones del Sistema respiratorio.
2. Estructuras que forman el Sistema respiratorio: porción conductora y respiratoria.
3. Unidad funcional del Sistema Respiratorio. Hematosis. Membrana alveolo-capilar.
4. Ventilación Pulmonar: procesos involucrados en la Inspiración y la Espiración.
5. Intercambio de oxígeno y dióxido de carbono en la respiración pulmonar y tisular.
6. Centros nerviosos del control respiratorio. Estímulos que afectan el centro respiratorio.

2.3.11. Sistema Urinario

1. Funciones del Sistema urinario.
2. Histofisiología del Riñón: unidad funcional del Riñón, mecanismos de formación de la orina. Regulación hormonal y nerviosa.
3. Control del SNC sobre la micción. Reflejo miccional.

2.3.12. Sistema Digestivo y Metabolismo

1. Funciones del Aparato Digestivo.
2. Capas o tunicas del Tubo Digestivo, inervación del tracto gastrointestinal. Peritoneo
3. Digestión Mecánica: Fase voluntaria e involuntaria
4. Digestión química: procesos que ocurren y que jugos y enzimas digestivas participan en la digestión: en estómago e Intestino Delgado
5. Páncreas e Hígado. Participación en el proceso digestivo.
6. Mecanismos neurales y hormonales que regulan la digestión.

Capítulo 3: Marco Metodológico

3.1 Definición de la pregunta de Indagación e intervención

La problemática que gira en torno al tema de estudio/intervención se desprende de la necesidad de dilucidar si los contenidos del plan de trabajo docente de la asignatura en cuestión se corresponden adecuadamente con las competencias profesionales de la Lic. en Terapia Ocupacional. Desde este punto surgen los siguientes interrogantes que planean responderse con el desarrollo de esta propuesta: ¿cómo podrían corresponderse apropiadamente los contenidos del plan de trabajo docente de la asignatura Fisiología con las competencias profesionales de la Licenciatura en Terapia Ocupacional de la UNMDP?, ¿cuáles son los contenidos y enfoques de trabajo que se plasman en la cátedra, y cómo se reflejan en el desarrollo de las competencias profesionales?, ¿qué posibilidades y falencias se presentan en el desarrollo de la asignatura? ¿Cómo elaborar una propuesta de intervención que busque correlacionar los contenidos académicos de la asignatura, con las competencias profesionales, reflejándose esto en potencialidades para un correcto desempeño de la práctica profesional?

En esta línea, y al tener en cuenta las actividades de los futuros profesionales como terapeutas, quienes deben aplicar sus conocimientos sobre fisiología en las prácticas como tales, se considera necesario que exista una coherente y correcta correspondencia entre los contenidos académicos del plan de trabajo docente de la asignatura Fisiología y las competencias profesionales.

3.2 Objetivos de investigación

General

- Reestructurar el corpus de contenidos del plan de trabajo docente de la asignatura Fisiología para posibilitar una mayor correspondencia entre sus contenidos académicos y las competencias profesionales de la Licenciatura en Terapia Ocupacional de la Universidad Nacional de Mar del Plata.

Específicos

- Caracterizar los planes de estudios (vigente y del que entrará en vigencia próximamente) sobre la asignatura Fisiología en Terapia Ocupacional de la Universidad Nacional de Mar del Plata.
- Identificar los puntos clave, potencialidades, tensiones y correspondencia de los mencionados planes de estudio y apartados analizados con relación a la formación en Fisiología dentro del área de la Terapia Ocupacional.
- Indagar, desde las voces de los graduados y estudiantes del último año de la carrera la correspondencia y las tensiones que evidencian en cuanto a los contenidos de la asignatura fisiología con las competencias profesionales y determinar posibles líneas de mejoras para el dictado de la asignatura.
- Analizar la actual articulación o desarticulación de los contenidos académicos con las competencias profesionales proyectando posibles líneas de intervención que contemplen lo narrado por los graduados de la carrera (que se desempeñen en el área física).

3.3 Definición y encuadre metodológico

Arias (2012) define el diseño de la investigación como “la estrategia general que adopta el investigador para responder al problema planteado” (2012, p.27). En este caso, el diseño corresponde a un tipo de proyecto de intervención, cuyo objetivo es, por una parte, describir un evento, situación, problema, hecho o contexto, y cuya base o fuente de datos está constituida por información especializada, formalizada en artículos de investigación y revisión de la literatura en general; y luego, por otra parte, se aplica esta información obtenida en la creación de una propuesta práctica para intervenir en el ambiente educativo con el objetivo de establecer mejoras en el mismo.

Esto quiere decir que, para la realización de este trabajo se recurrirá a dichos recursos bibliográficos, considerando los Planes de Estudio del centro y de investigaciones ya realizadas que se consideran pertinentes para establecer las

consistencias e inconsistencias de la problemática a tratar y poder generar, a partir de estas cuestiones, una propuesta de intervención para el desarrollo de la enseñanza de Fisiología en el ámbito de la Terapia Ocupacional, con un enfoque acorde a las necesidades de la formación profesional. Como también se deberán considerar y analizar las competencias profesionales del área médica de la carrera en cuestión. A partir de la interrelación de conceptos teóricos, investigación documental e investigaciones prácticas que visibilicen la problemática se pretende echar luces sobre las posibilidades de esta área de conocimiento para mejorar e innovar en las propuestas. Por consiguiente, el objetivo siempre será mirar hacia lo que puede mejorarse y proponer una serie de acciones que permita realizarlo.

Los portales y repositorios de investigación desde los cuales se obtendrán los escritos académicos y teóricos serán, en primera instancia, *Dialnet* (portal de difusión de la producción científica), *Scielo* (repositorio electrónico de contenido académico) y *ResearchGate* (red social dedicada a artículos científicos y académicos). Además, se considerarán los recursos académicos del centro, como son los Planes de Estudios (en vigencia y el proyecto) y la bibliografía aportada por la Cátedra y el Seminario de Investigación. En cuanto a las competencias profesionales y perfil profesional se tomará como referencia lo que determina la WFOT. Las fuentes que se manejan en esta primera etapa estarán integradas por estudios y artículos que hablen sobre la elaboración y contenidos del plan de trabajo docente en dicha área, la correlación de los planes docentes con las competencias profesionales, como así también por estudios en los cuales se analizan los resultados de propuestas de intervención de la misma índole que la presente.

A continuación, se indagará, a partir de las voces de los graduados de la carrera, y por medio de la elaboración de una encuesta, su percepción con respecto a la correspondencia entre los contenidos de los planes de estudio mencionados y las competencias profesionales que a ellos incumben, y qué posibles tensiones, potencialidades y líneas de mejoras consideran para implementarse en el dictado de la asignatura. Esto permitirá establecer una correspondencia entre la teoría y la realidad,

para poder rediseñar el plan de trabajo docente y que verdaderamente se adecue a las necesidades de los futuros profesionales (Merlino, 2009; Hernández Sampieri, et al., 2014). La fase de planificación consiste, entonces, en tomar estos puntos para repensar las posibilidades de la aplicación de una serie de acciones en el contexto particular de la cátedra mencionada. La etapa del desarrollo se corresponde con la descripción del contexto y la elaboración de la propuesta de intervención y las actividades que la misma incluye.

Toda la información obtenida en las fases anteriores llevará a reflexiones que darán lugar a proceder con el análisis correspondiente y poder visualizar así, puntos claves a intervenir en el dictado de la asignatura seleccionada. A partir de estas directrices se pretenderá establecer líneas de acción que adecuen la correspondencia entre las necesidades formativas de los futuros Licenciados en Terapia Ocupacional y los contenidos curriculares y académicos de la asignatura Fisiología de la UNMdP.

Esta propuesta de intervención se orientará, como se mencionó, desde un enfoque técnico en el que se genere una herramienta planificada para garantizar los resultados esperados mediante determinados pasos y procedimientos (la planificación se diseña por completo y se ejecuta en clase) (Anijovich y Cappelletti, 2021).

Para vincular la práctica profesional con los contenidos de Fisiología y establecer la correspondencia que se persigue, se plantearán líneas de intervención que vinculen constantemente los conocimientos teóricos impartidos por los docentes con la puesta en práctica de los mismos en el desempeño profesional. En esta línea, se busca que los contenidos estén contextualizados en la práctica, por lo que la vinculación entre el plan de estudio, los lineamientos de la asignatura, el marco de actuación del futuro profesional y la didáctica de la asignatura deben corresponderse indefectiblemente.

Finalmente, en la fase última se especificarán las conclusiones del trabajo, en las cuales se reflexionará sobre lo que puede lograrse (potencialidades) a partir de esta intervención y su posible alcance, considerando también las limitaciones (incorporar las voces de los demás claustros, lo que se podrá sistematizar en futuras intervenciones

complementarias a la misma) y una prospectiva que se enfoque en las posibilidades y falencias del dictado y los contenidos de la materia.

3.4 Técnicas de recolección de datos

- Revisión bibliográfica, teórica y de antecedentes: en esta etapa se construyó el corpus teórico que da sustento y andamiaje a la investigación de campo. Según Hernández Sampieri (1985), por medio de esta etapa investigativa se busca orientar el estudio, prevenir errores, ampliar el horizonte, establecer la necesidad de la investigación, inspirar nuevos estudios, ayudar a formular hipótesis, proveer de un marco de referencia. Esta etapa se atravesó como una inmersión en el conocimiento existente sobre el tema que dio como resultado la escritura del marco teórico.
- Análisis de corpus bibliográfico (planes de estudio de la materia Fisiología en Terapia Ocupacional y de las competencias profesionales de la Licenciatura en Terapia Ocupacional): una vez finalizada la etapa de revisión de las fuentes bibliográficas correspondientes a los temas sujetos a investigación, se analizaron otro tipo de fuentes primarias, los planes de estudios de la carrera en sus diferentes formatos, y el plan de la asignatura Fisiología, contrastándolos con las competencias profesionales. Son fuentes primarias, puesto que proveyeron información de primera mano y sin ulteriores análisis sobre el problema a investigar, y en este caso, proporcionaron información para la confección del proyecto.
- Encuestas a los graduados de la carrera Licenciatura en Terapia Ocupacional de la UNMdP que se desempeñen en el área médica: en esta propuesta de intervención se utilizó la encuesta como principal técnica de recolección de datos, la misma se define como «una técnica que utiliza un conjunto de procedimientos estandarizados de investigación mediante los cuales se recoge y analiza una serie de datos de una muestra de casos representativa de una población o universo más amplio, del que se pretende explorar, describir,

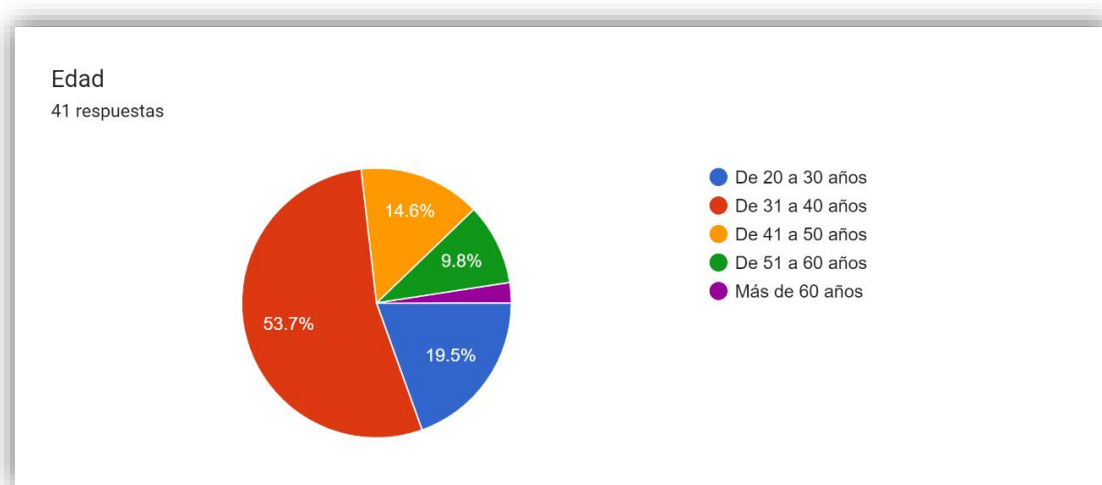
predecir y/o explicar una serie de características» (García Ferrando, 1993). La encuesta sería el “método de investigación capaz de dar respuestas a problemas tanto en términos descriptivos como de relación de variables, tras la recogida de información sistemática, según un diseño previamente establecido que asegure el rigor de la información obtenida” (Buendía y otros, 1998, p.120). En este trabajo se creó una encuesta que contempló las variables de estudio. Para llevar a cabo la misma se elaboró un cuestionario dirigido a la población estudiada, aquí cabe señalar que la palabra “encuesta” se utilizó para denominar a todo el proceso que se llevó a cabo, mientras que la palabra “cuestionario” quedó restringida al formulario que contiene las preguntas que son dirigidas a los sujetos objeto de estudio. El cuestionario se construyó en base a preguntas concretas capaces de generar respuestas fiables, válidas y susceptibles de ser cuantificadas. A tal fin, la redacción de las mismas estuvo supeditadas a las variables de estudio, a la población de estudio y al tipo de cuestionario, ya que estos aspectos tienen una importancia decisiva a la hora de determinar el número de preguntas que deben componer el cuestionario, el lenguaje utilizado, el formato de respuesta y otras características que son relevantes.

Capítulo 4: Análisis e interpretación de los datos

4.1. Análisis de la encuesta a graduados

4.1.1. Datos sobre los encuestados

Gráfico 1. Edad. n.41

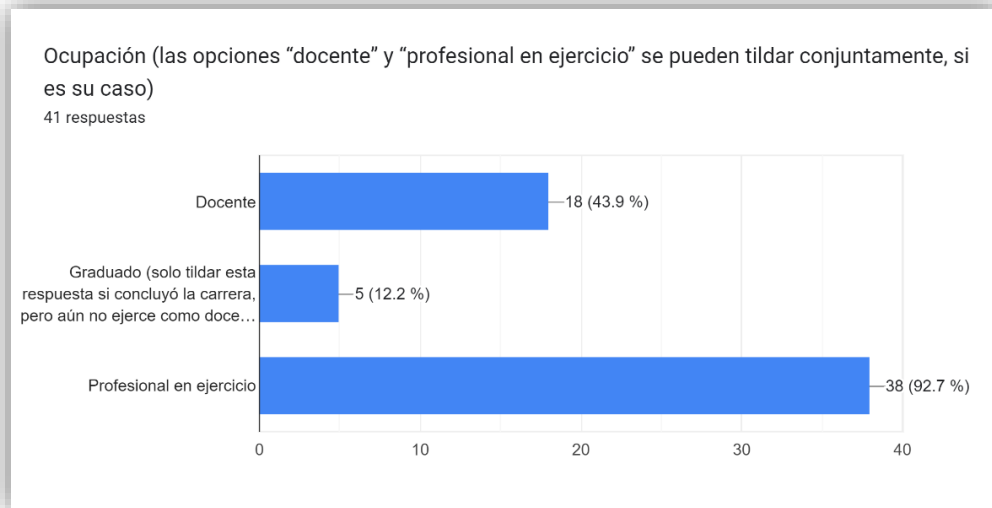


Fuente: elaboración propia sobre encuesta de Google Forms

Como se puede observar en el Gráfico 1, la mayoría de los encuestados son menores a 40 años, distribuidos en un 53,7% entre 31 y 40 años y un 19,5% entre 20 y 30 años. Un 14,6% de entre 41 y 50 años y un 9,8% entre 51 y 60 años. Los profesionales encuestados son casi en su totalidad profesionales en ejercicio, como se verá en el gráfico 2:

REDISEÑO DEL PLAN DE TRABAJO DOCENTE DE LA ASIGNATURA FISIOLÓGIA: EN BÚSQUEDA DE MAYOR CORRESPONDENCIA ENTRE LOS CONTENIDOS ACADÉMICOS DE LA MATERIA Y LAS COMPETENCIAS PROFESIONALES DE LA LICENCIATURA EN TERAPIA OCUPACIONAL DE LA UNMDP.

Gráfico 2. Ocupaciones. n:41



Fuente: elaboración propia sobre encuesta de Google Forms

La pregunta número 2 es de opción múltiple, es decir que los entrevistados podían tildar más de una opción, debido a que el ejercicio de la profesión de TO en algunos casos se combina con la docencia y resulta un dato más que interesante verificar en cuántos casos ocurre esto, es decir, si los docentes están a su vez ejerciendo la profesión. Este dato nos permite inferir que aquellos que contestarán respecto del tema de esta investigación (eventuales cambios en la currícula de la asignatura "Fisiología") estarán respaldados no solamente en la experiencia docente sino también en el desempeño de la profesión. Aquellos que están trabajando saben mejor que nadie si los contenidos son o han sido los adecuados para las necesidades que se presentan en el campo profesional. Como se observa en el Gráfico 2, casi la totalidad es profesional en ejercicio (92,7%), lo que nos permite afirmar que los docentes que están contestando (43,9% de la muestra) están en su mayoría desempeñándose en el campo profesional.

La pregunta número 3 permitía explicitar las áreas de acción del propio desarrollo profesional. Como se verá en el Gráfico 3 —nube de tags— las palabras más utilizadas fueron: "rehabilitación", "discapacidad", "traumatología". En menor cantidad: "mano", "miembro superior", "adultos", "niños", etc.

Respecto de las materias que dictan, dentro de la muestra de 41 personas 18 refirieron ser docentes y 8 de estos dictan más de una materia. Deliberadamente se evitó entrevistar a docentes de la asignatura Fisiología, para evitar un sesgo respecto de sus apreciaciones en torno al ajuste de los contenidos con la posterior práctica profesional. Como se dijo antes, casi la totalidad de la muestra ya está desarrollándose profesionalmente, con lo cual se asegura que su criterio sea válido para evaluar el tema que se está investigando.

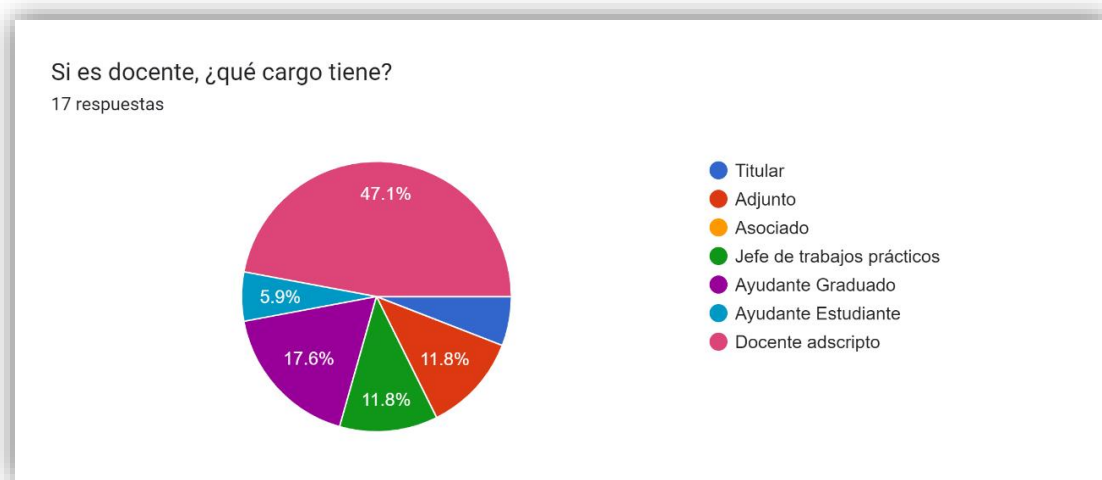
Las materias dictadas por estos docentes son:

1. Anatomía
2. Antropología
3. Introducción a Terapia Ocupacional
4. Medios Terapéuticos I
5. Medios Terapéuticos II
6. Medios terapéuticos III
7. Medios terapéuticos IV
8. Medios terapéuticos V
9. Medios terapéuticos VI
10. Neuroanatomía
11. Neurología.
12. Ortopedia
13. Pedagogía General y Especial
14. Psicopatología infanto- juvenil.
15. Práctica Clínica I
16. Práctica Clínica II
17. Práctica clínica III
18. Terapia Ocupacional en Discapacidades Físicas en Adultos
19. Terapia Ocupacional en Discapacidades Físicas en Niños.

REDISEÑO DEL PLAN DE TRABAJO DOCENTE DE LA ASIGNATURA FISIOLÓGIA: EN BÚSQUEDA DE MAYOR CORRESPONDENCIA ENTRE LOS CONTENIDOS ACADÉMICOS DE LA MATERIA Y LAS COMPETENCIAS PROFESIONALES DE LA LICENCIATURA EN TERAPIA OCUPACIONAL DE LA UNMDP.

Aquellos de la muestra que son docentes respondieron acerca de los cargos que desempeñan. Por lo que se ve en el Gráfico 4, y a pesar de que la mayoría son Adscriptos, la muestra tiene una amplia representación de todos los cargos docentes, lo cual es destacable e importante para evaluar la percepción que puedan tener respecto de la adecuación del temario de la asignatura a la práctica profesional.

Gráfico 4. Cargos docentes

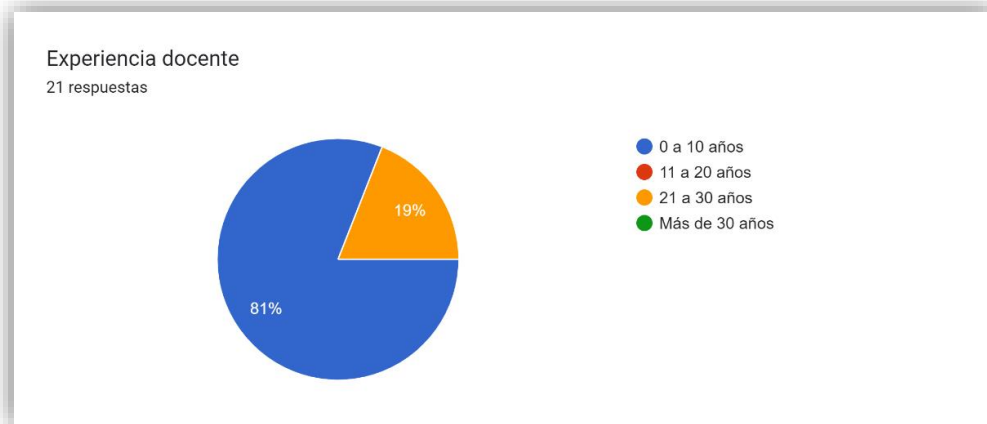


Fuente: elaboración propia sobre encuesta de Google Forms

Tal como se ve en el Gráfico 5, todos los docentes entrevistados tienen una larga experiencia docente, que va entre 0 a 10 años (la mayoría) y entre 21 a 30 años (el 19 %). La experiencia docente es crucial para el tema que se investiga, toda vez que solo aquellos que tengan experiencia suficiente en la docencia pueden percibir, en la interacción docente/alumno y en los procesos de enseñanza y de aprendizaje, que currículas están desactualizadas o desajustadas respecto de la práctica profesional, en virtud de que, además, todos ellos son profesionales en ejercicio.

REDISEÑO DEL PLAN DE TRABAJO DOCENTE DE LA ASIGNATURA FISIOLÓGÍA: EN BÚSQUEDA DE MAYOR CORRESPONDENCIA ENTRE LOS CONTENIDOS ACADÉMICOS DE LA MATERIA Y LAS COMPETENCIAS PROFESIONALES DE LA LICENCIATURA EN TERAPIA OCUPACIONAL DE LA UNMDP.

Gráfico 5. Experiencia docente

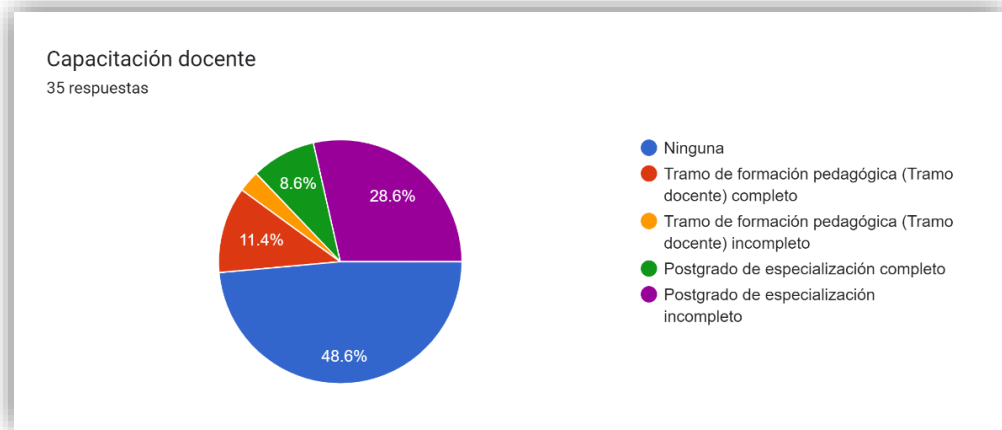


Fuente: elaboración propia sobre encuesta de Google Forms

Otro dato importante respecto de los docentes encuestados se refiere a su capacitación docente, tal como se ve en el Gráfico 6, toda vez que se comprende la importancia de que el docente sea formado con las diversas herramientas pedagógicas para el desempeño de su tarea. Contrariamente a lo que se pensaba, el 48% no tiene formación docente que acompañe su formación profesional específica, y este es un dato que irrumpe en la investigación pero que debe tomarse en cuenta a la hora de pensar el dictado de las materias en cualquier carrera, incluso las relacionadas con el ámbito de la salud. Solo el 11,4% tiene el Tramo docente completo que se suma a un 8,6% de un Posgrado docente. El resto tiene una formación docente incompleta.

REDISEÑO DEL PLAN DE TRABAJO DOCENTE DE LA ASIGNATURA FISIOLÓGÍA: EN BÚSQUEDA DE MAYOR CORRESPONDENCIA ENTRE LOS CONTENIDOS ACADÉMICOS DE LA MATERIA Y LAS COMPETENCIAS PROFESIONALES DE LA LICENCIATURA EN TERAPIA OCUPACIONAL DE LA UNMDP.

Gráfico 6. Formación docente

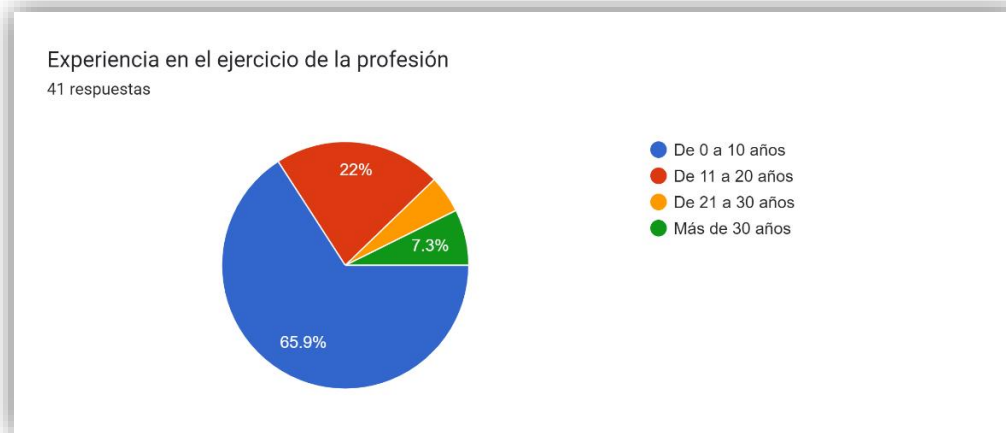


Fuente: elaboración propia sobre encuesta de Google Forms

Asimismo, la mayor parte de los docentes cursaron (terminaron o no) en la Universidad Nacional de Mar del Plata, en el HIGA Oscar Alende, en el Instituto Paulo VI, en la UCES, y en la Universidad del Este. Cabría preguntarse e investigar —en otras investigaciones— por qué, si la UNMDP posee la especialización, es tan bajo el porcentaje de docentes que se ha especializado en docencia.

Por último —respecto de los encuestados— se interrogó acerca de la experiencia en el ejercicio de la profesión. La mayoría, un 65,9%, se ubican entre los 0 y 10 años de experiencia, el 22% entre 11 y 20 años, y el resto, más de 20 años. Esta experiencia en el ejercicio de la profesión es la garantía de que los encuestados tengan la perspectiva suficientemente fundamentada acerca de las posibles falencias e inadecuaciones entre los contenidos de la materia Fisiología y su propia práctica profesional, es decir, que puedan dar cuenta de si la materia es suficiente y satisfactoria para desempeñarse en el ámbito laboral o si, en su defecto, al realizar su tarea encuentran que habrían sido necesarios otros aprendizajes y otros contenidos.

Gráfico 7. Experiencia profesional



Fuente: elaboración propia sobre encuesta de Google Forms

4.1.2. Datos sobre la asignatura “Fisiología”

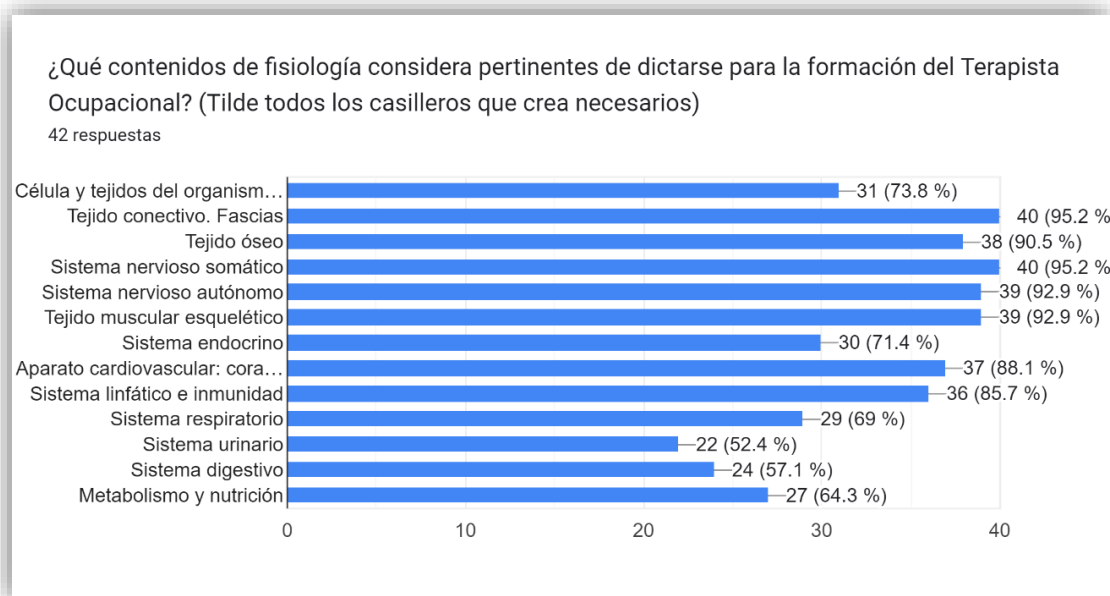
La primera pregunta que se le realizó a los y las encuestados se refiere a qué contenidos considera que en el dictado de la asignatura “Fisiología” son pertinentes luego en el ejercicio profesional del TO. La pregunta era del tipo “opción múltiple”, de modo que se podía tildar más de uno. Las opciones fueron las siguientes, con un espacio habilitado para agregar algún otro, según se creyera necesario:

1. Célula y tejidos del organismo humano. Generalidades
2. Tejido conectivo. Fascias
3. Tejido óseo
4. Sistema nervioso somático
5. Sistema nervioso autónomo
6. Tejido muscular esquelético
7. Sistema endocrino
8. Aparato cardiovascular: Corazón, Sangre, Vasos Sanguíneos
9. Sistema linfático e inmunidad
10. Sistema respiratorio
11. Sistema urinario
12. Sistema digestivo

13. Metabolismo y nutrición

En el Gráfico 8 se puede apreciar la distribución porcentual de las respuestas:

Gráfico 8. Contenidos de la asignatura Fisiología



Fuente: elaboración propia sobre encuesta de Google Forms

Llama la atención en este gráfico que los contenidos fueron elegidos casi en similares proporciones, que oscilan entre un 60 y un 100%. Los más escogidos fueron (con valores entre el 90 y el 100% y en orden):

1. Tejido conectivo. Fascias.
2. Sistema nervioso somático.
3. Sistema nervioso autónomo.
4. Tejido muscular esquelético.
5. Tejido óseo.

Le siguen (con valores entre un 70 y un 90%, en orden):

1. Aparato cardiovascular. Corazón.
2. Sistema linfático e inmunidad.
3. Célula y tejidos del organismo.
4. Sistema endócrino

REDISEÑO DEL PLAN DE TRABAJO DOCENTE DE LA ASIGNATURA FISIOLÓGÍA: EN BÚSQUEDA DE MAYOR CORRESPONDENCIA ENTRE LOS CONTENIDOS ACADÉMICOS DE LA MATERIA Y LAS COMPETENCIAS PROFESIONALES DE LA LICENCIATURA EN TERAPIA OCUPACIONAL DE LA UNMDP.

Entre 60 y 70% (en orden), se encuentran:

1. Sistema respiratorio
2. Metabolismo y nutrición

Por último, entre 50 y 60% (en orden)

1. Sistema digestivo
2. Sistema urinario

Por lo tanto, si se observa la lista tendremos las elecciones en orden decreciente, lo cual puede aportar algún dato sobre la importancia que los TO asignan (sean docentes o no) a los contenidos de la asignatura Fisiología para su ejercicio profesional.

Estas apreciaciones se ven confirmadas en el Gráfico 9 a continuación, en el que la mayoría de los y las encuestados dan su conformidad a que se puntualice en aquellos contenidos que se reflejen en la práctica profesional:

Gráfico 9. Relación contenidos-práctica profesional



Fuente: elaboración propia sobre encuesta de Google Forms

Preguntados acerca de qué contenidos consideraban que debían ser puntualizados, las respuestas (en bruto) fueron:

- Aquellos contenidos que no son dictados en otras materias: cómo por ejemplo anatomía, neurología o clínica médica
- Célula y tejidos del organismo humano. Generalidades Tejido conectivo. Fascias Tejido óseo Sistema nervioso somático Sistema nervioso autónomo Tejido muscular esquelético Aparato cardiovascular: corazón, sangre, vasos sanguíneos Sistema respiratorio Neurofisiología
- Célula y tejidos del organismo humano. Generalidades Tejido conectivo. Fascias Tejido óseo Sistema nervioso somático Sistema nervioso autónomo Tejido muscular esquelético Metabolismo y nutrición

REDISEÑO DEL PLAN DE TRABAJO DOCENTE DE LA ASIGNATURA FISIOLÓGÍA: EN BÚSQUEDA DE MAYOR CORRESPONDENCIA ENTRE LOS CONTENIDOS ACADÉMICOS DE LA MATERIA Y LAS COMPETENCIAS PROFESIONALES DE LA LICENCIATURA EN TERAPIA OCUPACIONAL DE LA UNMDP.

- Contracción muscular, ciclo de Krebs, Tejido miofascial, Funcionamiento del tejido nervioso, conducción nerviosa. SNA (Simpático y Parasimpático).
 - Contracción muscular, placa neuromotora, fascias, sistema linfático, alimentación, nervios
 - Fascias
 - Fascias, Tejido Conectivo
 - Fisiología del ejercicio
 - Fisiología del tejido muscular, fisiología del tejido y sistema nervioso. Todos los sistemas en relación al stress.
 - Fisiología muscular y del SNC
 - La fisiología humana haciendo foco en las implicancias de la misma en el desempeño ocupacional; demandas de las ocupaciones y actividades en términos fisiológicos y posible compromiso ante la alteración del mismo
 - Me parece que es interesante saber de todos los sistemas debido que a veces vienen patologías complejas y es importante saber del tema como funciona y puede afectar a futuras estructuras corporales
 - Me parece que habría que profundizar temas tales como el funcionamiento del tejido muscular a nivel celular, así como óseo y neurológico central y periférico. Y otros sí conocerlos pero que sean más generalizados.
 - Nutrición y metabolismo, sistema simpático y parasimpático
 - Sistema linfático relacionado con edema, Fascias y contracturas miofasciales, cadenas musculares, respiración diafragmática.
 - Sistema musculotendinoso, sistema nervioso, sistema cardiovascular, sistema respiratorio
 - Sistema Nervioso, esquelético y muscular. Fascias
 - Sistema nervioso, tejido musculoesquelético
 - Sistema nervioso. sistema musculoesquelético. Fascias
 - SNC, SNP; Osteomuscular, Célula (despolarización, etc.) intensamente. Demás sistemas en forma más general.
 - Tejido conectivo, tejido óseo, tejido muscular esquelético, sistema nervioso autónomo y somático, aparato cardiovascular, aparato respiratorio, aparato urinario, sistema linfático.
 - Tejido óseo Tejido muscular Fascias
- Sobre el dictado de la materia:
- Considero importante que puedan relacionarse con aspectos concretos del rol
 - Considero que la materia debería ser anual como lo es neurología
 - Creo que hay que abarcar todos los temas, y empezar a incluir ejemplos concretos que fortalezcan el razonamiento clínico. Por ejemplo: edema (características, tipos)
 - Integración con fisiopatología (fomentar el razonamiento)
 - Considero que fisiología es una materia fundamental para nuestra carrera.

A continuación, se ofrece una codificación de los temas, para observar cuáles aparecen con más frecuencia. Esto dará una idea de la relevancia que los entrevistados le otorgan a cada uno y por ende se observará que algunos temas no aparecen en el listado y otros temas que aparecen en las respuestas no están en el PTD. Cabe puntualizar que para la respuesta de estas preguntas se suministró el PTD que incluye todos los temas actuales de la asignatura.

Tabla 2. Temas sobre los que se sugiere puntualizar

Tema	Cantidad de menciones
Fisiología del SNC	16
Fascias	9

REDISEÑO DEL PLAN DE TRABAJO DOCENTE DE LA ASIGNATURA FISIOLÓGÍA: EN BÚSQUEDA DE MAYOR CORRESPONDENCIA ENTRE LOS CONTENIDOS ACADÉMICOS DE LA MATERIA Y LAS COMPETENCIAS PROFESIONALES DE LA LICENCIATURA EN TERAPIA OCUPACIONAL DE LA UNMDP.

Sistema osteomuscular	9
Aparato cardiovascular	4
Tejido conectivo	4
Tejido óseo	4
Nutrición/Alimentación	3
Célula	3
Contracción muscular/Contracturas	3
Fisiología del tejido muscular	3
Demanda de las ocupaciones a nivel fisiológico y posibles problemas que acarrearán	2
Metabolismo	2
Todos los tejidos	2
Aparato respiratorio	1
Aparato urinario	1
Cadenas musculares	1
Ciclo de Krebs	1
Conducción nerviosa	1
Fisiología del ejercicio	1
Funcionamiento del tejido muscular a nivel celular	1
Funcionamiento del tejido nervioso	1
Nervios	1
Placa neuromotora	1
Respiración diafragmática	1
Sistema linfático	1
Sistema musculotendinoso	1
Tejido miofascial	1
Todos los sistemas en relación al stress	1

Fuente: elaboración propia sobre encuesta de Google Forms

La siguiente pregunta indagó acerca de qué subtemas los encuestados creían importante agregar a los temas generales incluidos en el PTD. Si bien no todos los encuestados especificaron a qué tema general correspondían los subtemas propuestos, las respuestas podrían organizarse así:

Tabla 3. Subtemas propuestos

Tejido conectivo: constitución de fascias, contracturas miofasciales
Tejido Linfático: edema
Sistema Respiratorio: importancia de respiración diafragmática/bloqueos
Tejido muscular: cicatrización tendinosa y muscular, tendones, ligamentos y componentes articulares
Fascias en relación con: Sistema Nervioso, conectivo, esquelético y muscular
Sistema Nervioso: fisiología

REDISEÑO DEL PLAN DE TRABAJO DOCENTE DE LA ASIGNATURA FISIOLÓGÍA: EN BÚSQUEDA DE MAYOR CORRESPONDENCIA ENTRE LOS CONTENIDOS ACADÉMICOS DE LA MATERIA Y LAS COMPETENCIAS PROFESIONALES DE LA LICENCIATURA EN TERAPIA OCUPACIONAL DE LA UNMDP.

Nutrición: lesiones asociadas
Correlación entre los sistemas
Neurofisiología: control motor
Sistemas sensoriales
(Fisiología de) Patologías asociadas a los diferentes sistemas
(Fisiología de) Patologías asociadas a las diferentes actividades
Histología funcional
Embriología

Fuente: elaboración propia sobre encuesta de Google Forms

Sobre la necesidad de profundizar algunos temas contestaron solo 31 encuestados y de ellos solo 5 sostuvieron que no había necesidad de profundizar sobre los temas ya enseñados. 6 afirmaron que todos deberían ser profundizados y el resto propuso profundizar los siguientes:

Tabla 4. Temas a profundizar

Anatomía topográfica
Diferencia entre lesión que requiere cirugía y lesión con tratamiento conservador
Efecto fisiológico del drenaje linfático
Fascias
Homeostasis
Los relacionados con rehabilitación
Metabolismo
Procesos de cicatrización
Regulación hormonal
Relación de emociones con el sistema simpático y parasimpático
Sistema cardiovascular
Sistema digestivo
Sistema endócrino
Sistema linfático

REDISEÑO DEL PLAN DE TRABAJO DOCENTE DE LA ASIGNATURA FISIOLÓGIA: EN BÚSQUEDA DE MAYOR CORRESPONDENCIA ENTRE LOS CONTENIDOS ACADÉMICOS DE LA MATERIA Y LAS COMPETENCIAS PROFESIONALES DE LA LICENCIATURA EN TERAPIA OCUPACIONAL DE LA UNMDP.

Sistema muscular
Sistema músculo-esquelético
Sistema nervioso
Sistema osteoarticular
Sistema somático y autónomo
Sistema tegumentario
Sistema urinario
Sistema vagal
Sistemas sensoriales
Tejido conectivo

Fuente: elaboración propia sobre encuesta de Google Forms

En general, las respuestas que se obtuvieron ponen el acento en la necesidad de relacionar los temas teóricos entre sí y los temas ofrecidos en la asignatura con lo que el profesional va a encontrarse en la práctica profesional, con frases como:

“Considero que contenidos que se ven en la práctica profesional deben profundizarse en el desarrollo de la asignatura.”

“Para que el profesional esté mejor preparado en su saber, de qué manera por ejemplo una escara puede afectar a una persona con DBTS y su relación con todos los órganos que le afecta y por qué.”

“Para entender el funcionamiento y poder saber que estamos accionando o qué respuesta estamos generando cuando ejércenos la práctica clínica.”

“Es necesario comprender el funcionamiento del cuerpo humano en relación a las patologías más prevalentes que como TO vemos. Osteoarticular, muscular, cardiovascular, tegumentario, fascias, sistema nervioso, etc.”

“No se puede dissociar las partes del cuerpo sin tener en cuenta al todo, al ser humano en cuestión.”

“La formación global e integración de los contenidos contribuye a la formación integral y brindan una base de conocimientos que posteriormente podrá aplicar el profesional sea cual sea el área en que se desempeñe. Por otra parte, los diversos componentes se relacionan por lo que deben considerarse en conjunto, según cada caso particular, en todos niveles de atención/abordaje en salud.”

“Considero que importante ver en profundidad algunos temas para que en la práctica profesional y encontrándose en el ejercicio de la misma uno como profesional de rehabilitación entienda el mecanismo de las lesiones y/o discapacidades a nivel celular y sistémico, con las que se trabaja.”

4.2. Propuesta de reestructuración de la asignatura “Fisiología”.

Desde el inicio de este trabajo de investigación, se planteó la premisa acerca de que la práctica profesional, el desempeño del graduado en el campo laboral, muchas veces dejaba al descubierto algunas falencias con las que el TO llega esa instancia, fruto de su formación. Por esto mismo, se proponía la necesidad de adecuar los contenidos — en este caso de la asignatura “Fisiología”— para que los mismos reflejen mejor las necesidades con las que el TO se va a encontrar en el desarrollo de su práctica profesional. A causa de ello era tan importante no solo escuchar la voz de los docentes sino, y especialmente, de los profesionales en ejercicio.

A propósito, es interesante la postura de Allegri y Proenza (2015)

Uno de los mayores desafíos a los que los terapeutas ocupacionales deben enfrentarse, una vez concluido el periodo académico, es ir conformando un cuerpo sólido y coherente entre los conocimientos y el ejercicio profesional, pues han de estar bien preparados y actualizarse continuamente para examinar críticamente su trabajo, desarrollar respuestas eficientes y razonar sobre los múltiples factores que componen la unidad que conforma el paciente.

La práctica profesional del Licenciado en Terapia Ocupacional puede sustentarse en, esencialmente, dos paradigmas, los cuales, asimismo, darían sustento a la enseñanza de los contenidos antes mencionados y destacados: el modelo biomecánico y el modelo rehabilitador. Los profesionales que usan el marco de referencia de la rehabilitación enseñan a los usuarios a compensar sus deterioros físicos, mientras que los profesionales que utilizan el marco de referencia biomecánico se centran en la resolución de las alteraciones/deterioros específicos de las personas. Un terapeuta ocupacional puede usar simultáneamente ambos marcos de referencia con un usuario, enseñando la adaptación para aquellos deterioros que no es probable que mejoren y ofreciendo una intervención reparadora para los que tienen la posibilidad de mejorar.

Estos marcos de referencia son más eficaces cuando se combinan con otros, porque de esta forma proporcionan un enfoque holístico de la atención que es compatible con los fundamentos del ejercicio de la terapia ocupacional. A propósito de esto último, Allegri y Proenza (2015) explican que existe una diferencia fundamental a tener en cuenta entre el pensamiento analítico, que analiza el fenómeno separando las partes y dividiéndolas hasta su mínima expresión, y el pensamiento sintético, que intenta comprender las partes como pertenecientes a un todo y cuya mirada es más holística. Bajo el primer paradigma, el TO entiende al paciente en términos de su afección: fractura de humero, tendinopatía, etc. Con esta visión se pasa por alto que los procesos de salud y enfermedad se corresponden con un complejo entramado de causas y determinantes que deben ser considerados a la hora de pensar estrategias de abordaje. Según el otro paradigma, se puede entender que las simples relaciones lineales causales no describen acabadamente el fenómeno observado.

Frente a ambos paradigmas, se impone un modelo integrador que atienda al hecho de que las personas enferman o están sanas dentro de un complejo “sistema de sistemas” que interactúan y se autorregulan. Por esta razón es necesario, en la práctica pedagógica de la materia “Fisiología” —y en todas las demás—, poner de manifiesto esta interrelación y esta comprensión holística de los fenómenos: si la salud y la enfermedad responden a complejas interacciones de procesos físicos, bioquímicos, fisiológicos, psicológicos y sociales, entonces el abordaje debe realizarse desde esa complejidad.

El marco de referencia biomecánico, muy utilizado durante el siglo XX, entiende al cuerpo como una máquina y lo analiza en sus partes constitutivas. Así, la enfermedad o las lesiones responden a una falla o deterioro de alguna de esas partes. Esas lesiones son las responsables del daño de estructuras y funciones que intervienen en la inestabilidad, la disminución de la fuerza y la resistencia. Dentro de este marco, el objetivo es recuperar los deterioros subyacentes para restablecer las capacidades. Para lograrlo, es necesario el conocimiento de la patología, como por ejemplo los procesos

de la cicatrización de heridas, la evolución de los trastornos que influyen en el sistema musculoesquelético o del funcionamiento del sistema cardiopulmonar para tratar a los pacientes con déficit en la resistencia. Los conocimientos biomecánicos son esenciales para la aplicación de un programa de tratamiento que restablece el desempeño ocupacional, por medio de: prevención, recuperación, sustitución y compensación y/o adaptación. Las actividades buscan: aumentar el rango de movimientos activos, aumentar el rango de movimientos pasivos, proporcionando estiramientos o tracción controlada durante un tiempo determinado, aumentar la potencia muscular, aumentar la resistencia muscular, aumentar la coordinación y la destreza a través de la repetición, aumentar el tono muscular desprovisto de estimulación, aumentar la estabilidad, y aumentar la movilidad. Es decir que hay una relación directa —dentro de este paradigma— entre el deterioro biomecánico y el déficit en el desempeño ocupacional.

El marco de referencia de rehabilitación propicia que una persona con una discapacidad física o mental o con una enfermedad crónica alcance una función máxima en el desempeño de sus actividades diarias. En la base de este marco de comprensión reposa la concepción de que las personas dependen de su habilidad para funcionar y, más allá de las disfunciones, se rescata el beneficio que reporta la mejora en la realización de la actividad o en el desempeño de la ocupación, a través de diversos métodos compensatorios. El desarrollo exitoso de una actividad cualquiera que permite al individuo vivir en sociedad es el objetivo principal, por sobre la modificación en los atributos anatómicos, fisiológicos o psicológicos. Al poner el acento en las capacidades, este marco de referencia se concentra en los métodos compensatorios, los productos de apoyo y las modificaciones ambientales que el individuo necesita para vivir a pesar de su deterioro. Si los deterioros biomecánicos no son susceptibles de restablecimiento, la terapia buscará que la persona compense dichos deterioros permanentes, lo cual no obsta que, si esos deterioros son susceptibles de mejora, se aplique el marco de referencia biomecánico en el tratamiento directo. Mediante el enfoque de rehabilitación se puede compensar la disfunción en la movilidad en el ámbito doméstico, pero también en cuestiones laborales o de ocio. (Agorreta Tejedor et al., 2016)

En los datos recogidos por medio de las encuestas que se utilizaron como instrumento de esta investigación surge, por un lado, la necesidad de una reformulación y, por otro lado, la propuesta de algunos temas que aparecen con insistencia en las diferentes respuestas. Aquellos que aparecen con mayor prevalencia son los que, entonces, se podrían utilizar como base de esta propuesta de intervención.

Los temas que aparecen con más repetición son: tejidos conectivos (fascias), tejido óseo, sistema nervioso somático y autónomo, tejido muscular esquelético, sistema linfático y aparato cardiovascular. Que aparezcan estos contenidos teóricos con mayor prevalencia en las respuestas manifiesta que son percibidos como líneas teóricas requeridas como conocimiento previo para el desarrollo de la práctica profesional.

De cada uno de estos contenidos sugeridos en las encuestas podemos encontrar una fundamentación en la práctica profesional:

El Tejido conectivo, puntualizando en fascias, es un tejido que se trabaja manualmente en el tratamiento de rehabilitación física en Terapia Ocupacional, principalmente en patologías musculoesqueléticas, como cervicalgias, lumbalgias, como también en cefaleas crónicas y síndromes de atrapamiento nervioso, por nombrar algunos de los numerosos ejemplos. También en afecciones viscerales y patologías neurológicas. Es decir que es a través del tejido conectivo que todas las partes del cuerpo se entretejen de manera compleja, por lo que un problema puede tener repercusiones en la totalidad, debido a que el tejido conectivo puede entenderse como “matriz integradora del cuerpo” (Allegrí y Proenza, 2015). Asimismo, el concepto de “fascias” es de vital importancia porque *“no representa una entidad fisiológica, sino que se lo puede definir como el conjunto del tejido conectivo en el cual todo está ligado, todo tiene su continuidad. Este conjunto tisular de una sola pieza que ha llevado a la noción de “globalidad” (...) tiene como corolario principal el que la menor tensión, tanto activa como pasiva, repercute en el conjunto. Todas las piezas anatómicas se pueden considerar, así, como mecánicamente solidarias entre sí.”* (Bienfait, 2008). La fascia es, entonces, una red tridimensional de tejido conectivo que cubre y conecta todo músculo, órgano, hueso, nervio y vaso sanguíneo que actúa como filtro biofísico de protección, nutrición e inervación celular donde tiene lugar la respuesta inmune, la

angiogénesis, la fibrosis y la regeneración tisular, conectando los diferentes sistemas de regulación del organismo.

El Sistema Osteomuscular, así como Sistema Nervioso Autónomo y Sistema Nervioso Somático, son temas troncales, que un Lic. en Terapia Ocupacional debe conocer en forma exhaustiva, tanto desde la anatomía y la fisiología, como desde su interrelación, ya que es en estos tejidos donde se asientan la mayoría de las patologías en las que interviene desde la rehabilitación un Terapeuta Ocupacional (fracturas, patologías neuromusculares, de SNC Y SNP).

El sistema linfático es sustancial, no solo porque permite entender los mecanismos de defensa y limpieza del organismo, sino también porque la disciplina misma posee un marco teórico propio (MEM) para intervenir sobre este sistema, activando y coadyuvando en los diferentes procesos en los que participa desde su fisiología (drenaje linfático), cuando el mismo se viera afectado por diversas patologías/enfermedades. Estos conocimientos, entonces, son imprescindibles y deben ser precisos para arribar a un tratamiento de rehabilitación exitoso.

En cuanto al Aparato Cardiovascular, su importancia radica no solo por estar conformado por órganos y tejidos primordiales para entender el funcionamiento del organismo y comprenderlo como un todo integral, sino también por poder constituirse en asentamiento de diversas patologías/enfermedades que darán lugar a diferentes afecciones en las que el terapeuta ocupacional interviene como profesional rehabilitador. Por ejemplo, la hipertensión arterial crónica puede desencadenar un accidente cerebrovascular que finalmente resulte en una hemiplejía.

Esto quiere decir, por tanto, que el concepto fundamental que se quiere resaltar en esta propuesta y que daría sustento a los cambios en la asignatura es que el cuerpo humano debe comprenderse como una totalidad, un continuo morfológico funcional que hay que abordar sistémicamente.

Esta propuesta de intervención, entonces, implicaría no solamente adicionar estos temas al PTD existente, y reforzar las líneas de relacionamiento entre ellos —su parte teórica— y la parte que podríamos llamar “práctica”, es decir, cómo los profesionales van a ver manifestadas algunas patologías conexas con ellos en los pacientes. Asimismo, se propone la elaboración de talleres teóricos-prácticos en los que se aborden dichos contenidos con diferentes herramientas pedagógicas-didácticas, los

que serán dictados por docentes de la asignatura, Lic. en TO, formados en el tema en cuestión, y profesionales de otras áreas especialistas en el tema, lo que permitirá relacionar tales líneas teóricas con la práctica profesional, buscando lograr que el alumno comprenda dicha interrelación y la aplicación de la teoría a la práctica.

El modelo de taller se puede dictar con una modalidad semanal en doble franja horaria, o a consenso con los alumnos interesados en asistir, ya que los mismos serían de carácter optativo.

Estos talleres, además de ser una herramienta eficaz para lograr interrelacionar la teoría con la práctica profesional, serían el puntapié inicial para que emerjan futuros contenidos o líneas teóricas que no hayan surgido como relevantes en este trabajo, pero si pueden serlo en futuros trabajos que aborden las mismas inquietudes. Se trata de algunos temas que fueron mencionados en menor porcentaje pero que, quizás, de acuerdo a los avances científicos-tecnológicos futuros, serán luego más relevantes, como los concernientes a la neurofisiología, las neurociencias, la fisiología de las ocupaciones, la fisiología del ejercicio, entre otros. Por lo tanto, este trabajo, se propone como el inicio de un abanico de posibles contenidos teóricos a abordar en esta asignatura, y en futuros trabajos de investigación que enriquecerán nuestra disciplina y formación como profesionales de la salud.

Capítulo 5: Conclusiones finales

Comenzamos este trabajo afirmando que la tarea docente es, en realidad, un cúmulo de tareas relacionadas con el conocimiento y con su manipulación (Burton Clark, 1991), y que estas tareas incluyen el descubrimiento, la conservación, la depuración, la transmisión y la aplicación de ese conocimiento.

En esta línea de pensamiento, la práctica profesional es reconocida como una variable imprescindible a la hora de pensar los contenidos curriculares, esto sin desperdiciar los insumos que puedan aportar a esta tarea las relaciones entre pares, docentes y profesionales, en la tarea de reflexionar sobre una posible propuesta.

Al pensar en un trabajo de intervención sobre la asignatura Fisiología de la carrera de Terapeuta Ocupacional se está teniendo en mente no solo los aspectos didácticos y pedagógicos de la transmisión de los contenidos, sino también los contenidos mismos, en la búsqueda de que sean pertinentes y actualizados para la tarea en el campo profesional.

Ya en la investigación sobre la carrera que inició en 2015 y concluyó con una propuesta de reforma en 2019 se podían observar conclusiones parciales del tipo: *“la caducidad de algunos contenidos”* y *“la vacancia de tratamiento de contextos, roles y conocimientos ligados a las nuevas exigencias profesionales”*, *“también se observaba una desvinculación con la práctica en los primeros años de la carrera, una disociación entre la carrera y la tesis de grado final, y una inclinación a favorecer un paradigma de la Terapia Ocupacional ya obsoleto”*, todo lo cual refuerza la idea de una necesidad que no solo es advertida por nosotros, sino que es parte de un consenso general.

Dijimos que el paso por la CEDU fue un disparador de estos interrogantes, pero también ofreció las herramientas teóricas y prácticas que permitieron intentar brindar una respuesta a ellos a través de la propuesta que aquí se presenta.

En el caso particular de mi experiencia docente es que puedo percibir de primera mano, en la interacción permanente con los estudiantes, cuáles son sus inquietudes, y puedo someterme a una autoevaluación permanente, no solamente de mi desarrollo como docente y profesional, sino también de cómo se adapta el contenido curricular a las expectativas del alumnado y a la posterior práctica profesional.

Para esta investigación se partió de algunas premisas consagradas para la elaboración del currículum: a) que el currículum debe estar sometido a un proceso permanente de elaboración y corrección, b) que ese proceso debe ser colectivo, c) que estos procesos deben encaminarse a lograr la pertinencia y operabilidad de dicho currículum, d) que dicha pertinencia debe ser social y académica, e) que el currículum debe ser fruto de una discusión abierta y participativa, generadora de flexibilidad para modificar el currículum de acuerdo con su practicidad (Arrieta de Meza, Meza, 2001). En esta convicción es que se supone que es posible, e incluso necesario, revisar constantemente el formato, los contenidos e incluso las prácticas docentes alrededor de todas las asignaturas que conforman el currículum de una carrera, cualquiera que sea y, mucho más, una como la de la Lic. en Terapia Ocupacional, ligada a la práctica, y encadenada, en mayor o menor grado, a los adelantos científico-tecnológicos que se van dando cada vez con mayor vertiginosidad.

Dado que el rol del docente debe estar enfocado, entre otras cosas, en la formación de pensamiento crítico y en la formación profesional con miras a la inserción laboral, creemos que estos dos aspectos están satisfechos en el presente trabajo, toda vez que analizamos los contenidos con pensamiento crítico, creyendo que nada está dado definitivamente y una vez para siempre, y asimismo propusimos una encuesta que, de alguna manera, movilizaba a los profesionales encuestados a ejercer el pensamiento crítico no solamente sobre sus saberes sino también sobre la aplicación y pertinencia de los mismos a su práctica profesional. Y esto, indudablemente, redundará en un beneficio para la formación del futuro TO y su más eficaz y eficiente inserción laboral.

De acuerdo a las conclusiones obtenidas y tomando como referencia la carrera de especialización en Docencia Universitaria, puedo comprender que el pasaje por la misma y la elaboración de este trabajo me permitió esclarecer algunas inquietudes y dilucidar el hecho de que algunos conceptos imprescindibles no estaban previstos en la asignatura y llegar a aquellos que sí creía que podían y deberían aparecer.

El haber cursado esta especialización y finalizar la misma con este trabajo de intervención me permitió, en conclusión, poder acercarme a la docencia desde una mirada integral, con una perspectiva formativa y una pedagogía proyectiva.

Bibliografía

- Agorreta, E; Urteaga, G; Fernández, R. y Durán, P. (2016). *Intervención del Terapeuta Ocupacional en Rehabilitación Física en Navarra*. COTONA-NALTE. Disponible en <https://www.cotonanalte.com/files/2017/12/Intervencin%20de%20Terapia%20ocupacional%20en%20Rehabilitacin%20Fsica-1.pdf>
- Aberbuj, C. M., Guevara, J. y Fernández Fastuca, L. (2019). El desafío de la enseñanza en el nivel superior: una experiencia de desarrollo profesional docente situado. *RAES*, 11(18), pp. 12-23.
- Agorreta Tejedor, E. et al. (2016). *Terapia ocupacional. Tu día a día más fácil*. Navarra: Colegio de Terapeutas ocupacionales de Navarra.
- Aiello, M. (2005). El impacto de la evaluación institucional universitaria en la cultura académica de los profesores. Tesis doctoral inédita de la Facultad de Pedagogía de la Universitat de Barcelona.
- American Occupational Therapist Association (AOTA). Marco de Trabajo para la Práctica de Terapia Ocupacional: Dominio y Proceso. 3º edición publicado en *AJOT*, marzo/abril 2014 USA: 2014.
- Alcalá M.T. (2002) Conocimiento del profesor y enfoques didácticos. Ficha cátedra. Didáctica I. Departamento de ciencias de la educación. Facultad de humanidades. UNNE EN: Enfoques didácticos. Racionalidades y prácticas de la enseñanza universitaria.
- Alcalá, M.T. y Armúa, C. (2003). Análisis de la práctica y aprendizaje cooperativo. *Revista Nordeste*. Disponible en: [file:///D:/Users/W10/Downloads/2684-8299-1-PB%20\(1\).pdf](file:///D:/Users/W10/Downloads/2684-8299-1-PB%20(1).pdf)
- Anijovich, R. y Capelletti, G. (2013). “La enseñanza de las prácticas en la formación profesional “. Ponencia en el marco de las Jornadas Internacionales “Problemáticas en torno a la enseñanza en la educación superior. diálogo abierto

entre la didáctica general y las didácticas específicas”. Universidad de Villa María.

Anijovich, R y Capelletti, G. (2017). La planificación de la enseñanza en la formación de profesores en Ciencias Jurídicas. *Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho*. año 15, número 30, 2017, pp. 87-128. Buenos Aires, Argentina

Anijovich, R y Capelletti, G. (2020). La retroalimentación formativa: Una oportunidad para mejorar los aprendizajes y la enseñanza. *Revista Docencia Universitaria*, vol. 21 n.º 1 de 2020, pags. 81-96.

Anijovich, R. y Cappelletti, G. (2021). Planificar la enseñanza (ppt) (material de cátedra).

Apple, M. (1997). *Teoría crítica y educación*. Buenos Aires: Miño y Dávila editores.

Apple, M. (1986). *Ideología y currículo*. Madrid: Akal

Apple, M. y Beane, J. (2000). *Escuelas democráticas*. Madrid: Morata.

Apple, M. (2015). El Docente/Activista: una Introducción al Conocimiento, Poder y Educación. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 2015, 4(2), 67-85.

Arana, M., Foutel, M. (2007). Decisiones estratégicas en la universidad: reflexiones acerca del vínculo racionalidad-poder. Comunicación presentada en VII Coloquio Internacional sobre Gestión Universitaria de América del Sur, Mar del Plata [ARG], 29 noviembre-1 diciembre 2007.

Arias, F.G. (2012). *El Proyecto de Investigación. Introducción a la metodología científica*. Caracas, Venezuela: Episteme.

Arrieta de Meza, B., Meza, R. (2001). El currículum nulo y sus diferentes modalidades. *Revista Iberoamericana de Educación*. Vol. 25 Núm. 1 (2001): Número especial

Balzan, N.; Dias Sobrinho, J. (1995) *Avaliação institucional: teoria e experiências*. São Paulo: Cortez.

- Becher, T. (1993). La disciplina y la identidad de los académicos. *Universidad Futura*, vol. 4, n° 10. México, 1992.
- Becher, T. (2001). *Tribus y territorios académicos. La indagación intelectual y las culturas de las disciplinas*. Barcelona: Gedisa
- Bienfait, M. (2008). *Bases Elementales - Técnicas de La Terapia Manual*. Zaragoza: Paidotribo
- Botto, M. (2018). El proceso de internacionalización de la educación superior en Argentina (1995-2015): ¿determinantes exógenos o endógenos? *Desafíos*, Bogotá (Colombia), (30-I): 215-243, semestre I de 2018
- Bruner, J. (1963). *El proceso de la educación*. México: Editorial Hispanoamericana.
- Brunner, J. J. (1994), “Educación superior en América Latina: coordinación, financiamiento y evaluación”, en *Evaluación Universitaria en el MERCOSUR*, Carlos Marquís (Comp.), Ministerio de Cultura y Educación, Secretaría de Políticas Universitarias, Buenos Aires.
- Bruner, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Aprendizaje visor.
- Buchbinder, P. (1999). La universidad argentina: ensayo sobre su evolución histórica. en *Historia de las Universidades de América Latina*. México: Unión de Universidades de América Latina. (p.63-120)
- Buendía, L., Colás, P. y Hernández, F. (1998). *Métodos de Investigación en Psicopedagogía*. Madrid: McGraw-Hill.
- Camilloni, A. (2006). *Notas para una historia de la teoría del currículo*. Buenos Aires: Eudeba
- Canedo, C., Juric, L., Andrés, M.L. (2015). Deserción y lentificación en los estudios universitarios: aportes cognitivos para un mejor rendimiento académico. *Questión*. Vol. 1, N.º 48 (octubre-diciembre 2015).
- Casas Anguita J, *et al.* (2003) La encuesta como técnica de investigación. Elaboración de cuestionarios y tratamiento estadístico de los datos. *Revista Atención Primaria*. Vol 31, Nro 8, 2003, Páginas 527-538

- Cecchi, N; Lakonich, J; Pérez, D. y Rotstein, A. (2009). *El Compromiso Social de la Universidad Latinoamericana del siglo XXI. Entre el debate y la Acción*. Buenos Aires: Instituto de Estudios y Capacitación. Federación Nacional de Docentes Universitarios.
- Chevallard, I. (2001). *La transposición didáctica. Del Saber Sabio al Saber Enseñado*. Buenos Aires: Aique.
- Clark, B. (1991). El sistema de Educación Superior. Una visión comparada de la organización académica. Azcapotzalco, México: Editorial Nueva Imagen en coedición con la Universidad Autónoma Metropolitana.
- CONEAU (1997). Lineamientos para la Evaluación Institucional. Recuperado de <http://www.coneau.gob.ar/archivos/publicaciones/criteriosymetod/lineamientos.pdf>
- CONEAU (2016). Evaluación Institucional. Criterios y procedimientos para la evaluación externa. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CONEAU-Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria. Disponible en https://www.coneau.gob.ar/archivos/EvaluacionInstitucional_int_baja.pdf
- Coronel, P., Escujuri, C. Guardia, A. (2018). “Exploraciones por los caminos institucionales y sociales de la Reforma Universitaria” en Porta, L. (comp.) *Despegar la imagen del espejo: exploraciones sensibles de la Reforma Universitaria de 1918*. Mar del Plata: Eudem. (P. 131-147)
- De Alba, A. (1998). En torno a la noción de currículum. *Currículum: crisis, mito y perspectiva*. Argentina: Miño y Dávila editores S.R.L. Disponible en http://www.terras.edu.ar/biblioteca/1/CRRM_De_Alba_Unidad_1.pdf
- De Alba, A. (2020). Currículo y operación pedagógica en tiempos de COVID-19: futuro incierto. En H. Casanova Cardiel (Coord.), *Educación y pandemia: una visión académica* (pp. 289-294). Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación. Disponible en: http://132.248.192.241:8080/jspui/bitstream/IISUE_UNAM/565/3/DeAlbaA_2020_Curriculo_y_operacion.pdf

- De Ketele, J. M. (2008). Enfoque socio-histórico de las competencias en la enseñanza. *Profesorado. Revista de currículum y formación de profesorado*. Vol. 12 Núm. 3: Las reformas educativas basadas en el enfoque por competencias: una visión comparada.
- Esquivel, F. (2013). Lineamientos para diseñar un estado de la cuestión en investigación educativa. *Revista Educación*, 37(1), 65-87.
- Fernández Lamarra N; Aiello, M. y Grandoli, M. (2013). “¿Evaluación para la mejora? La evaluación institucional en las Universidades Argentinas”. En Fernández Lamarra, N. (Compilador) *Estudios de Política y Administración de la Educación*. Caseros: EDUNTREF.
- Fernández Lamarra, N. (2014). Los procesos de evaluación institucional y de la docencia y la planificación estratégica universitaria en Argentina. *Raes. Revista Argentina de Educación Superior*. Año 6/ Número 9 / diciembre 2014
- García Ferrando, M. (1993) “La encuesta” en: García M; Ibáñez J; Alvira F. *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de Investigación*. Madrid, Alianza Editorial pp. 141-168.
- Goodson, I. (1995). *Curriculo: teoría e historia*. Petropolis: Voces
- Gothelfi, E. (2003). Planifico, luego improviso: la planificación de actividades educativas como herramienta de trabajo. Disponible en academia.edu/26614905
- Gvirtz, S. y Palamidessi, M. (2006). Capítulo II: La escuela siempre enseña. Nuevas y viejas concepciones sobre el currículum. *El ABC de la tarea docente: currículum y enseñanza*. Buenos Aires, Argentina: AIQUE.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., y Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la Investigación*. México: Mcgraw - Hill / Interamericana Editores, S.A. de C.V.
- Herrera, A. y Didrikson, A. (1999). La construcción curricular: innovación, flexibilidad y competencias. *Educación Superior y Sociedad* Vol. 10 N.º 2: 29-52, 1999.
- Hurtado de Barrera, J. (2000). *Metodología de la Investigación*. Caracas, Venezuela: Quirón.

- Litwin, E. (1997). *Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior*. Buenos Aires: Paidós.
- Márquez, Ángel Diego y Mónica Marquina (1997), *Evaluación, acreditación, reconocimiento de títulos, habilitación: enfoque comparado*. Buenos Aires, CONEAU.
- Martin, M.C. (2017). Los riesgos psicosociales de los docentes de la UNMP, desafío de la investigación y el compromiso de un sindicato ADUM. *Congreso Nacional de Estudios del Trabajo "El trabajo en conflicto. Dinámicas y expresiones en el contexto actual"*. Buenos Aires (2, 3 y 4 de agosto): Asociación Argentina de Especialistas en Estudios del Trabajo.
- Merlino, A. (2009). *Investigación cualitativa en Ciencias Sociales: temas, problemas y aplicaciones*. Buenos Aires: Cengage Learning.
- Mignone, E. (1993). *Evaluación/Acreditación/Habilitación-Alternativas en Universidades, Gestión y Evaluación de la calidad de la enseñanza*. Buenos Aires: UIA.
- Miklos, T. (1996). *Proyecto para la Consolidación, Sistematización y Difusión Interactiva de Procesos y Productos de la Red de Formación de Adultos*. México: Ed. Reformad.
- Morin, E. (1984), *Ciencia con conciencia*. Barcelona: Anthropos.
- Padilla JL, González A, Pérez C. *Investigar mediante encuestas. Fundamentos teóricos y aspectos prácticos. Elaboración del cuestionario*. Madrid: Editorial Síntesis 1998; p.115-40.
- Peón, C. (2003). Los sistemas de educación superior en la sociedad del conocimiento. En: Juan Carlos Pugliese (editor) *Políticas de Estado para la Universidad Argentina. Balance de una gestión en el nuevo contexto nacional e internacional*. Buenos Aires: Secretaría de Políticas Universitarias. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Recuperado de <https://www.educ.ar/recursos/92029/los-sistemas-de-educacion-superior-en-la-sociedad-del-conoci/download/inline>

- Porta, L. y Yedaide, M. (2013). La pasión educa: enunciaciones apasionadas de profesores memorables universitarios. *RAES* ISSN 1852-8171 / Año 5 / Número 6 / junio 2013
- Porta, L. y Yedaide, M. (2014). Las narrativas de grandes maestros. Hacia nuevas geografías del pensamiento y la formación docente. *RAES* ISSN 1852-8171 / Año 6/ Número 9 / diciembre 2014
- RAE (2020). “Fisiología”. En <https://dle.rae.es/fisiolog%C3%ADa>
- Rodera, J. y Walker, V. (2021). Virtualización forzada y cambios en el trabajo docente universitario: el caso de la Universidad Nacional del Sur. *RAES*, 13(22), pp. 192-210.
- Sánchez Martínez, E. (2002). *La Legislación sobre educación superior en Argentina: entre rupturas, continuidades y transformaciones*. Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe. Disponible en <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000149469>
- Sanjurjo, L. (2003). Volver a pensar la clase. Presentación al 2º Congreso Nacional de Educación del Este Cordobés “Nuevas perspectivas didácticas en el aula”. Disponible en: https://desfor.infed.edu.ar/sitio/upload/1466485945.Sanjurjo_Liliana_Volver_a_pensar_la_clase.pdf
- Segato, R. Álvarez, P. (s/f). “Frente al espejo de la reina mala”. En “Pensar la universidad desde una crítica de la colonialidad”. *Cuadernos para el debate*. Córdoba: Instituto Varsavsky.
- Sposetti, A. Ducurón, N., Echeverría, H. (2004). *Deserción y lentificación en el pensar y en el sentir de los estudiantes universitarios*. Córdoba: Editorial Investigación Evaluativa.
- Stenhouse, L. (1991). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata.
- Tauber, F. (2015). *Hacia el segundo manifiesto: los estudiantes universitarios y el reformismo hoy*. (1a ed.) La Plata: EDULP

Tavela, D. (2018). RTF: *Reconocimiento de Trayectos Formativos en Educación Superior: una política de articulación del sistema para brindar más opciones de formación al estudiante*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología.

WFOT (2004). Definición de terapia ocupacional. Disponible en <https://noticias.uai.edu.ar/blogs/4001-5000/4889-definiciondet.osegunlaWFOT.pdf>

WFOT (2012). Declaración de Posicionamiento: la competencia profesional y su mantenimiento. Disponible en <https://www.wfot.org/checkout/1893/1771+&cd=1&hl=es419&ct=clnk&gl=ar>