



**UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA
FACULTAD DE HUMANIDADES
CARRERA DE ESPECIALIZACIÓN EN DOCENCIA UNIVERSITARIA.**

TRABAJO PROFESIONAL

TÍTULO:

“Análisis de las características del cambio curricular de la Asignatura Terapia Ocupacional en Discapacidades Físicas, en el contexto de una reforma curricular”.

ALUMNA:

Lic en T.O Cunietti Silvia

TUTORA:

Magister Alfonsina Guardia

2023

RESUMEN.....	3
PALABRAS CLAVES.....	4
INTRODUCCIÓN.....	5
MARCO TEÓRICO.....	7
ASPECTOS METODOLÓGICOS.....	41
RESULTADOS.....	46
ENTREVISTA.....	66
CONCLUSIÓN.....	70
BIBLIOGRAFÍA.....	73
ANEXOS.....	77

RESUMEN

Nos proponemos analizar el cambio curricular del plan de estudios 1993, de la carrera Licenciatura en Terapia Ocupacional, de la Facultad Ciencias de la Salud y Servicio Social, en la Universidad Nacional de Mar del Plata, incorporando la modificación parcial 2011, que quita la asignatura Terapia Ocupacional en Discapacidades Físicas e incorpora dos asignaturas nuevas: 1) Terapia Ocupacional en Discapacidades Físicas Adultos, y 2) Terapia Ocupacional en Pediatría. La aparición de nuevos conocimientos, la jerarquización en el campo profesional y el desarrollo de nuevas áreas de intervención del Terapeuta Ocupacional, con la demanda de nuevas competencias, aumentaron los contenidos de la asignatura, dificultando al estudiante la aprobación de la cursada y/o su examen final, y en consecuencia la lentificación en la obtención del título de grado. Se parte del análisis y comprensión profunda del cambio curricular, y se plantea la exploración e identificación de los resultados de dicho cambio. A partir de un análisis de datos y de la experiencia subjetiva de los diferentes actores que han vivido esa situación, evaluaremos, si la modificación parcial del plan de estudios 2011, facilitó la cursada regular de los estudiantes, ya que podrían elegir de acuerdo con sus posibilidades, cursar o no ambas asignaturas simultáneamente, podrían optar por rendirlas por separado, el desaprobado una de las dos, no le impediría rendir la otra. Al aprobar una de las dos asignaturas podrían realizar la práctica clínica correspondiente al campo de adultos o niños, de acuerdo a las correlativas aprobadas, facilitando así la regularidad y la no lentificación en la carrera. Se propone una metodología de investigación cualitativa y cuantitativa, con los métodos biográficos, sus técnicas e instrumentos de exploración. Se trabajarán marcos conceptuales sobre currículo y cambios curriculares,

principalmente basándonos en la bibliografía de la Prof. Alicia W de Camilloni, por su extensa experiencia en el tema.

PALABRAS CLAVES

Currículo universitario- Cambio curricular- Contenidos- Aprobación- Evaluación

INTRODUCCIÓN

Definición del propósito de la investigación

En el siguiente Trabajo Profesional, nos proponemos analizar las características de la modificación parcial del Plan de Estudios 1993, en el que se aborda la división de una asignatura específica: “Terapia Ocupacional en Discapacidades Físicas”, en dos asignaturas: “Terapia Ocupacional en Discapacidades Físicas Adultos” y “Terapia Ocupacional en Pediatría”, para vincular el planteo inicial de la reforma curricular, evaluando este proceso de cambio, aprobado mediante OCA 454/11 y OCS 1735/12.

La propuesta de división de la Asignatura se realizó por la extensión y complejidad de los contenidos mínimos y para facilitar al estudiante su comprensión, y así favorecer la cursada regular, de acuerdo con sus posibilidades, en donde el estudiante podría cursar o no simultáneamente ambas asignaturas, podría optar por rendir los exámenes finales de cada asignatura por separado, el desaprobado una de las dos áreas, no le impediría rendir la otra, facilitando la regularidad y la no lentificación en la carrera. Al aprobar una de las dos asignaturas podría realizar la práctica clínica correspondiente al campo de adultos o niños, de acuerdo a las correlativas aprobadas en cada caso.

Se analizarán los datos recogidos desde las actas de cursada y actas de finales en un período anterior al cambio parcial del plan de estudios, correspondiente al plan de 1993, comprendido dicho período entre el 2007 al 2010 de la asignatura “Terapia Ocupacional en Discapacidades Físicas”, así también se analizarán los mismos datos en un período posterior al cambio parcial curricular, con la reforma del 2011, comprendido dicho período entre 2016 al 2019, en una de las asignaturas en las que se dividió, “Terapia Ocupacional en

Discapacidades Físicas Adultos”, de la que soy docente, antes y después del cambio curricular realizado. El objetivo es analizar y visibilizar si dicha modificación parcial, favoreció la cursada regular y la aprobación de las asignaturas, siendo éste el objetivo de la reforma.

Se realizarán también encuestas a grupos de estudiantes, en ambos períodos, que cursaron la asignatura unificada en el plan de estudios 1993, como a un grupo que cursó después de la modificación parcial del plan de estudio 2011, para comprender e interpretar los fenómenos, a través de las percepciones y significados producidos por las experiencias de los participantes.

Entrevistaremos a la directora del Departamento de la carrera que estuvo en el período donde se fomentó y concretó dicho cambio curricular, para que nos cuente como fue el proceso de esa situación. Finalmente evaluaremos, si la modificación parcial del plan de estudios 2011 fue favorable y se cumplieron los objetivos por los cuales se realizó: favorecer la aprobación de la cursada y/o su examen final, y en consecuencia la no lentificación en la obtención del título de grado.

MARCO TEÓRICO

En base a la consulta bibliográfica realizada se planteará el marco conceptual para fundamentar el presente trabajo a partir de la identificación de las siguientes categorías vinculadas al mismo: 1) currículum, 2) cambio curricular, 3) propuestas de intervención didáctica en la Asignatura Terapia Ocupacional en Discapacidades Físicas, en la modificación parcial del plan de estudios

Currículo

La palabra *currículo*, efectivamente, se introduce desde el idioma inglés en casi todas las lenguas del mundo y representa una modificación de criterio respecto de cómo se deben definir, cómo se deben conceptualizar y cómo se deben diseñar los programas de formación en todos los niveles de la educación. En este caso nos interesa la formación en el nivel universitario.

Los historiadores del curriculum, sitúan el nacimiento de lo curricular como área específica de teorización e investigación en 1918 con la publicación del libro “*The Curriculum*” de Franklin Bobbitt (1876-1952), profesor de la Universidad de Wisconsin en Estados Unidos. Esta obra, considerada el primer trabajo sistemático sobre la problemática curricular, surge en un período en que emerge con fuerza el movimiento de la eficiencia social, el cual se centraba en la cuestión de “¿qué es lo que la escuela debe enseñar?” como un problema que debía ser abordado científicamente. Bobbitt fue un reformista que combatió la educación de su época. Consideraba que ésta debía aplicar el utilitarismo como un

entrenamiento que facilitara la formación de hábitos eficientes para el desempeño en una sociedad industrial, con el fin de responder a las necesidades sociales (Gimeno, 1995). Fue influenciado por Frederic Winslow Taylor (1915) quien se refirió a los principios básicos de la organización del trabajo en la industria y que trató de aplicar en la escuela. Según Bobbitt, la escuela era una "organización obsoleta" que sólo podía "modernizarse" utilizando las "técnicas de gestión científica" propias de la industria. Por tanto, la tarea de la enseñanza consistía en lograr productos con base en objetivos. Hoy esta concepción ha sido superada por enfoques más holísticos, integrales, que abarcan tanto la utilidad práctica del conocimiento como la formación integral del estudiante.

El concepto de currículum desde su primer uso representa la expresión y propuesta de la organización de los segmentos y fragmentos de contenidos de los que se compone; una especie de ordenación o de partitura que articula los episodios aislados de las acciones, sin la cual quedarían desordenadas, aisladas unas de otras o, simplemente, yuxtapuestas, provocando un aprendizaje fragmentado. El currículum desempeña una doble función — organizadora a la vez que unificadora— de la enseñanza y del aprendizaje, por un lado, a la vez que, por otro lado, se produce la paradoja de que en él se refuerzan las fronteras (y murallas) que delimitan sus componentes, como por ejemplo la separación entre las asignaturas (asignaciones) o disciplinas que forman su contenido.

En su origen, el currículum significó el territorio acotado y regulado del conocimiento que representa los contenidos que el profesorado y los centros educativos tendrán que desarrollar; es decir, el plan de estudio propuesto e impuesto en la escolaridad a profesores (para que lo enseñen) y a estudiantes (para que lo aprendan). De todo lo que sabemos y es potencialmente enseñable y posible de aprender, el currículum es una selección regulada de

los contenidos a enseñar y aprender que, a su vez, regulará la práctica didáctica que se desarrolla durante la escolaridad.

El concepto currículum y la utilización que se hace de él aparecen ligados a la idea de selección de contenidos y de orden en la clasificación de los saberes a los que representan, que será la selección que se considerará en la enseñanza. En términos modernos, podríamos decir que con esa invención unificadora, por un lado, puede evitarse la arbitrariedad en la selección de lo que se enseña en cada situación, al tiempo que, en segundo lugar, se encauza, modela y limita la autonomía del profesorado. Esa polivalencia se mantiene hasta nuestro tiempo.

La teoría del currículo comienza a constituirse a principios del siglo XX y pone en duda lo que las tradiciones, como capas geológicas, habían ido acumulando en los programas de formación que se ofrecían en las escuelas y en las universidades. Este proceso estuvo acompañado, por supuesto, por una revisión crítica acerca del papel social que tienen las instituciones educativas. Fue una de las consecuencias de la creación de los sistemas nacionales de educación en el tiempo del surgimiento de los estados-nación y de la interrogación consiguiente acerca de cuáles son las funciones sociales que las escuelas deben tener.

Se fue constituyendo un corpus teórico, “la teoría del currículo”, que fue planteando la necesidad de enriquecer el pensamiento y en consecuencia el trabajo de diseño de estos programas de formación. Ya no se piensa que un plan de estudios es sencillamente una secuencia organizada de asignaturas, sino que la construcción del concepto de programa de formación implica que se trata de un objeto más complejo, que es algo que llevado a la práctica genera diversas experiencias en los estudiantes y que estas experiencias, que son

decisivas en el tipo de aprendizaje que los alumnos realizan, están determinadas no sólo por el nombre de las materias, por un conjunto de títulos de temas para cada una de estas materias, estos es, por los programas de cada materia, sino que dependen de manera significativa de las formas en que se enseñan, de las modalidades con que se evalúan los aprendizajes y de los ambientes institucionales donde se llevan a cabo. Por ende, el currículo ya no es algo que se pueda definir simplemente por lo que está escrito en un papel, sino que tiene que ver con lo que algunos han denominado el “currículo en acción”; el currículo que se lleva efectivamente a la práctica.

Las siguientes son algunas tendencias curriculares y sus autores más representativos en diferentes épocas:

Tyler (citado en Sacristán, 1989) considera el currículo más allá de un asunto teórico, como una tarea práctica, cuyo propósito es diseñar un sistema para conseguir una finalidad educativa que opere en forma efectiva en una sociedad donde existen numerosas demandas y seres humanos con intencionalidades y preferencias. Desde esta perspectiva, el currículo es un conjunto de objetivos y experiencias de aprendizaje planificados, seleccionados, que buscan experiencias apropiadas con efectos acumulativos y evaluables.

Torres (1996) concibe el currículo como la selección y planificación de objetivos valiosos individual y socialmente, de tipo intelectual, afectivo, físico, social y moral, así como la elaboración y desarrollo de un eficaz proceso de enseñanza-aprendizaje que lo haga posible.

Stenhouse (1991) define el currículo como una tentativa para comunicar los principios y rasgos esenciales de un propósito educativo, de forma tal que permanezca abierto a la discusión crítica y pueda ser trasladado efectivamente a la práctica.

Magendzo (1986), desde un enfoque sociocultural, sostiene que el currículo es el resultado de un proceso de selección y organización de la cultura con fines de enseñarla y aprenderla, lo cual se expresa al definir las políticas educacionales, identificar los grandes fines de la educación, determinar los marcos curriculares mínimos del sistema, elaborar los programas de estudio, redactar y estructurar los textos escolares, seleccionar las páginas computacionales, desarrollar los instrumentos de evaluación, entre otros.

Pérez y Gimeno (1989), agrupan varias concepciones y matices curriculares en cinco grandes bloques:

1. Estructura organizada de conocimientos: lo más importante es la función transmisora de la enseñanza, entendiendo el currículo como un curso de estudio y de conocimientos que se transfieren. Es una transmisión de información y un intento por desarrollar modos de pensamiento, dentro del concepto de John Dewey, según el cual aprender es aprender a pensar.

2. Sistema tecnológico de producción: se fundamenta en los principios de eficacia y eficiencia, bajo una especificación de los resultados esperados en un sistema de producción, definidos en comportamientos específicos, con unos claros objetivos, pero sin ninguna referencia a los medios y estrategias.

3. Plan de instrucción: incluye objetivos, contenidos, actividades y estrategias de evaluación. El currículo es, en esencia, un plan para el aprendizaje, cuya planificación es el resultado de tres decisiones: a) selección y ordenación del contenido, b) elección de experiencias de aprendizaje y c) escogencia de planes con el fin de lograr condiciones óptimas para que se produzca el aprendizaje.

4. Conjunto de experiencias de aprendizaje: en una dimensión más amplia, el currículo es un conjunto de experiencias que el estudiante realiza en la organización escolar, incluidas las experiencias de aprendizaje no planificadas explícitamente por la organización (“*currículo oculto*”), el cual se expresa en tres tipos de resultados: a) los no previstos y considerados negativos, b) los pretendidos a través de una parte del currículo implícito, c) los ambiguos y genéricos contemplados en la socialización.

5. Solución de problemas: el currículo se asume desde una perspectiva integral que requiere análisis concretos y soluciones tentativas en el espacio y el tiempo, en donde se produce la experiencia educativa y se intenta dar respuestas y soluciones a los problemas planteados en cada momento. Considera, además, el carácter artístico de la enseñanza y contempla la necesidad de integrar en forma flexible contenidos, métodos, procesos, productos, conocimientos y estrategias metodológicas, buscando solucionar los problemas planteados.

Dedicado el campo a estudiar temas relacionados con qué se enseña, cómo se enseña y la adaptación de los sistemas de enseñanza a distintos contextos culturales, el currículo ha estado inmerso en el debate de la didáctica como un área controversial (Barco, 2010; Camilloni, 2010), donde distintas disciplinas han confluído aportando sus puntos de vista, generando una polisemia en torno a su definición (Díaz Barriga, 2003).

La diversidad de significados que desde diferentes posturas teóricas se le asigna al curriculum condiciona la mirada y ancla el origen en distintos puntos de la historia.

La delimitación del campo ha variado dependiendo de la definición terminológica, la que a su vez ha estado relacionada a su contexto (Kemmis, 1998). Pese a la constitución de esta polisemia, desde un punto de vista amplio, actualmente se puede considerar como

currículo a todas aquellas prácticas y construcciones teóricas que se presentan en los actos educativos formales. Esto implica considerar a las actividades de planificación y evaluación (cada una con su corriente ideológica y metodológica), al conjunto de experiencias que las y los estudiantes adquieren en la escuela (o que surgen de este vínculo), a las condiciones que genera la escuela para que las y los estudiantes vivan una determinada experiencia, a un plan de estudios con coherencia interna (con sus respectivos cursos o unidades curriculares), a un conjunto de conocimientos que se debe alcanzar, o a las formas como se adquiere o alcanza ese conocimiento (Gimeno Sacristán, 1995; Díaz Barriga, 2003)

Siguiendo a Gimeno Sacristán (2010), puede entenderse el currículo como los contenidos de ese recorrido, la carrera, sobre todo su organización, a lo que el alumno deberá aprender y superar y en qué orden deberá hacerlo. El *curriculum* es un concepto que dentro del discurso acerca de la educación denomina y demarca una realidad existente e importante en los sistemas educativos; un concepto que, si bien es cierto que no acoge bajo su paraguas a toda la realidad de la educación, sí que se ha convertido en uno de los núcleos de significación más densos y extensos para comprenderla en el contexto social, cultural, entender las diversas formas en las que se ha institucionalizado. No sólo es un concepto teórico, útil para explicar ese mundo abarcado, sino que se constituye en una herramienta de regulación de las prácticas pedagógicas.

Estas peculiaridades —entre otras— hacen que el concepto *currículum* apele a una realidad difícil de encerrarla en una definición sencilla, esquemática y clarificadora por la complejidad misma del concepto. Tampoco ayuda a ello el hecho de que haya sido un campo de pensamiento reciente dentro de las disciplinas pedagógicas.

Camilloni (2010), explicó que el currículo representa un programa que se empezará a desarrollar conforme avancen las clases y su creación debe equilibrar los distintos tipos de formación que existen como la básica, general y profesional. La flexibilización curricular es necesaria, ya que existe un gran dinamismo en el mundo académico y predomina el dominio de las disciplinas y las profesiones. Los estudiantes siempre toman decisiones, las cuales se ven influidas por la modalidad de evaluación del profesor. La práctica en la enseñanza es fundamental, porque señala los cambios que modifican el curriculum establecido.

La teorización sobre el currículum no puede dejar de ser una construcción progresivamente más interdisciplinar que sirve de núcleo para integrar conocimientos y aportaciones de y en las Ciencias de la Educación. Estamos ante un campo intelectualmente atractivo y su estudio es de gran importancia para el profesorado porque es un tema en el que de forma paradigmática se pueden apreciar las relaciones entre las orientaciones procedentes de la teoría y la realidad de la práctica, entre los modelos ideales de la institución educativa y la que será posible o real. Lo que resulte dependerá, en muy buena medida, de los y las docentes.

En otro plano de análisis, en las últimas décadas han existido distintas corrientes que lo han estudiado, reflejadas en distintos tipos y teorías de currículo. En cuanto a los tipos de currículo podemos hablar del currículo oficial o prescripto, el currículo nulo, oculto, en acción, evaluado, vivido, realizado, y otros, según cuál sea el elemento, sujeto o proceso centro del análisis.

Entendemos al currículo prescripto como: los mínimos que actúan de referencia en la ordenación del sistema curricular, sirven de punto de partida para la elaboración de materiales, control del sistema, etc. La historia de cada sistema y la política en cada momento

dan lugar a esquemas variables de intervención, que cambian de unos países a otros (Gimeno Sacristán, 1995).

Alude al curriculum como diseño curricular que se elabora en diferentes instancias político-administrativas del gobierno provincial. Se trata del marco curricular o de la normativa curricular oficial. Es el documento curricular que llega a las escuelas y que estipula qué hay que enseñar.

Asimilamos el currículo prescripto al documento curricular, al plan de estudios, no obstante lo cual intentamos considerar también el currículo en acción como la práctica real, guiada por los esquemas teóricos y prácticos del profesor, que se concretan las tareas académicas que a modo de elementos molares vertebran lo que es la acción pedagógica, donde podemos apreciar el significado real de lo que son las propuestas curriculares. Es el momento en que el curriculum se convierte en método o en lo que desde otra perspectiva se denomina instrucción. El análisis de esta fase es lo que da el sentido real a la calidad de la enseñanza, por encima de declaraciones, propósitos, etc. La práctica desborda los propósitos del curriculum, dado el complejo tráfico de influencias, interacciones, etc. que se producen en la misma (Gimeno Sacristán, 1995).

Como contrapartida, podemos hablar del curriculum real o vivido, aquel que se genera en la interacción entre docentes y alumnos en el marco del curriculum prescripto. Este tipo de curriculum hace referencia a aquello que sucede en el aula como parte de los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Estas relaciones entre curriculum prescripto y curriculum real son muy complejas pero al mismo tiempo sustanciales al momento de analizar las prácticas de enseñanza.

Es de orden remarcar los conceptos elementales que hacen al currículum nulo y oculto, como manera tentativa e inicial de capturar la diversidad de aspectos que operan más allá de la definición curricular escrita establecida. El curriculum nulo, implica el reconocimiento de que aquello que no enseñamos forma parte también de nuestras decisiones en el terreno de la selección curricular. El currículum oculto, que ha sido también conceptualizado como currículum no-escrito, latente o implícito, hace referencia a los efectos sutiles que tiene la experiencia escolar en los alumnos, tal como se desarrolla en el presente, reflejando esa dimensión educativa de la enseñanza que discurre paralela a las intenciones del currículum explícito, manifiesto o escrito, y que se produce a través de las prácticas con las que éste se desarrolla.

Comprender la enseñanza, su planificación, sus contenidos, la acción del profesor, la interacción de éste con sus alumnos y la de éstos entre sí, sus técnicas, sus prácticas de evaluación, su marco organizativo e institucional, requiere plantearse todos estos elementos en la perspectiva de los dos tipos de currículum: el declarado y el oculto (Gimeno Sacristán y Pérez Gómez, 1989).

Definir un currículum no es una tarea sencilla. En lo que respecta al currículum, comprendidos los niveles de diseño y los niveles de implementación, todos toman decisiones, incluidos los estudiantes que son los que deciden finalmente qué es lo que van a estudiar en serio, en profundidad, y qué es lo que van a estudiar superficialmente.

La universidad como institución se caracteriza por la enorme difusión de la capacidad de tomar decisiones que hay en el interior de su organización. Todos toman decisiones en la universidad, las toma el Consejo Directivo, el Decano, están en capacidad de

tomar decisiones cada uno de los departamentos, cada uno de los profesores y también cada uno de los auxiliares docentes.

Todas estas decisiones asociadas al diseño y a la implementación del diseño curricular son propias de la comunidad universitaria.

Tobón, Pimienta, & García (2010), afirman que el diseño curricular universitario es una actividad inherente a la docencia universitaria misma, que se desarrolla en el marco de los procesos colaborativos, y pretende colaboración de todos los actores de la comunidad universitaria, y de esta forma se elabora en base a una visión compartida, con lo cual los procedimientos académicos abarquen los diferentes retos educacionales; este proceso considera la dinámica cultural y social de la institución, y esta se lleva a cabo a través del trabajo en equipo y siendo el fin lograr una formación integral. La construcción del currículo debe ser un macro proyecto formativo que se halle en constante mejora y garantice una formación acorde a los estándares y los requerimientos del actual contexto.

El currículo de un programa universitario busca esencialmente proporcionar al estudiantado habilidades, capacidades y competencias necesarias para su buen desenvolvimiento profesional. Es un sistema que se sustenta en aspectos culturales y sociales, además de la lucha de poder-saber que se dan en el contexto actual y se establecen en diseños particulares dentro de las universidades. El currículo debe sujetar una vinculación abierta con la sociedad, el contexto y las personas. (Litwin, 2006)

El proceso de diseño curricular, particularmente el momento de seleccionar las competencias y los conocimientos que ha de adquirir el estudiante durante cada momento de aprendizaje, es una actividad espinosa, exigente y de inmensa responsabilidad para los profesores, pues les corresponde tomar las respectivas decisiones, sin perder de vista la

conciliación con las normas y los estándares nacionales e institucionales, las particularidades de los estudiantes y del contexto en el cual se aprende. . Preguntas cómo las siguientes son clave: ¿Qué competencias y conocimientos se prefieren? ¿Qué intereses predominan? ¿Cómo se sabe hasta dónde los estudiantes están preparados? Definitivamente, es en los espacios y actos concretos de aprendizaje en donde se resuelven estos interrogantes, pues es allí en donde se aprende a tomar las decisiones más pertinentes, convenientes y sensatas.

El currículo como una dimensión amplia y flexible de la educación escolarizada, cuyo propósito global es contribuir a lograr una formación integral, expresada en el máximo desarrollo del potencial humano, para lo cual se requiere seleccionar, organizar y distribuir los componentes educativos más pertinentes y relevantes, tales como competencias, conocimientos, saberes, procesos, estrategias didácticas, actividades y logros académicos.

En la formación superior, el currículo debe, además, proyectar una visión de futuro que abarque los escenarios socioculturales, científicos y tecnológicos, en los ámbitos local, regional, nacional e internacional, así como la formación específica propia de cada campo de acción profesional.

Cuando se habla de modelos curriculares se refiere a la visión resumida de teorías o enfoques pedagógicos que orientan a los especialistas y a los profesores en la elaboración y análisis de los programas de estudios, en la sistematización del proceso enseñanza-aprendizaje o bien en la comprensión de alguna parte de un programa de estudios.

En este sentido, se puede decir que los modelos curriculares son patrones conceptuales que permiten esquematizar de forma clara y precisa las partes y los elementos de un programa de estudios, o bien los componentes de una de sus partes. Por tal motivo, no se

puede decir que son únicos, éstos varían según el período histórico en el que se encuentran, en el grado de complejidad que presentan, así como en las características propias de los autores.

La importancia que tiene para los docentes el conocimiento de los diferentes modelos, permite tener una visión más precisa u óptima de la manera como se elaboran los programas, así de cómo operan y cuáles son los elementos que desempeñan un papel determinante en ellos.

El conocimiento que se tenga de los programas y de sus partes, será determinante para que los docentes elaboren planeaciones didácticas eficientes y obtengan mejores resultados, sin caer en la rutina. Esto permitirá adaptar de forma eficiente y eficaz, cada contenido al entorno social que rodea a la comunidad universitaria, con el fin de educar no solo en forma académica, sino basado en los principios éticos presentes en la sociedad.

La evaluación curricular trata de describir el significado, el valor e impacto del currículo como base para la toma de decisiones curriculares. Pero hay que tener en cuenta que la evaluación del currículo depende de cómo éste es concebido y de los diferentes enfoques de evaluación que pueden adoptarse.

Es necesario recordar que se trata de un proceso y no de un mero acto puntual, que no debe limitarse al ajuste de la práctica curricular con el proyecto sino a analizar su desarrollo. Por eso, no se reduce solo a la determinación de los resultados finales de un programa sino que se centra en su comprensión para orientar las posibles mejoras del mismo. Por eso, lo que debe hacer la evaluación es permitir nuevas visiones con respecto al currículo y desarrollar una interpretación de la evaluación que aporte información necesaria para tomar de decisiones. En este sentido, Díaz Barriga (1997), dice que la evaluación curricular intenta relacionarse, con todas las partes que conforman el plan de estudios. Esto implica la necesidad

de adecuar de manera permanente el plan curricular y determinar sus logros. Para ello es necesario evaluar continuamente los aspectos internos y externos del currículum.

Todo esto indica que la evaluación curricular es un vínculo fundamental de todo proceso educativo, que permite determinar los avances, los logros obtenidos en el proceso enseñanza-aprendizaje y los resultados que se obtienen con la aplicación del mismo.

Posner (2005), plantea que la principal razón para la realización o puesta en marcha de una evaluación curricular es proporcionar información para la toma de decisiones acerca del currículum y las personas que se encuentran involucradas con el mismo.

Es importante tener en cuenta el carácter multidimensional de la realidad curricular, lo que indica que la evaluación curricular, no debe ser producto únicamente del plan de estudios, del diseño, de la operatividad del profesor, o de la organización del currículum, entre otros. Esto hace pensar, que se trata de un proceso participativo donde es preciso considerar en primer lugar: las leyes, políticas, reglamentos, normativas, documentos como la dinámica del currículum (dimensión estática), y en segundo lugar: a los estudiantes, profesores, autoridades, egresados y todos aquellos vinculados, de una u otra forma con el desarrollo curricular (dimensión dinámica)

Así, también puede asumirse al currículum como una propuesta político-educativa vinculada a los proyectos políticos característicos de cada período histórico, donde hay grupos y sectores que impulsan una propuesta curricular, abanderados de una síntesis cultural y grupos que ofrecen resistencia. Esa resistencia también se ve plasmada en la síntesis curricular ya que debe pasarse por etapas de negociación y también de imposición por parte de los grupos hegemónicos para concretar una reforma (De Alba, 1995). Operan en el currículum dimensiones generales, que tienen que ver con lo político en el sentido del proyecto

político que se busca institucionalmente, con lo social, económico, ideológico, didáctico e institucional. Lo institucional, espacio privilegiado del currículum, es la expresión del orden social general, a su vez, la organización de tiempos y espacios, el manejo del contenido, la dinámica particular de relaciones y de trabajo, la jerarquía escolar, la burocracia de la institución escolar, la certificación, etc., son algunos de los tópicos más significativos en la dimensión institucional del currículum.

En las universidades el currículo adquiere características particulares, dadas por las necesidades de la formación del nivel en general, es decir, la de formar profesionales y por el tipo de contenidos académicos (Collazo, 2010). A su vez, el conocimiento académico especializado y diversificado, hecho que condiciona estrechamente la configuración de los currículums a las dinámicas de generación, aplicación y crítica del conocimiento científico y a la producción de alta cultura. Ya que ésta es una función primordialmente universitaria en el siglo XX, parece claro que la fuerza de la lógica disciplinaria, con su diversidad paradigmática, ha sido determinante en la definición de los contenidos legítimos de la transmisión en la educación superior (Collazo, 2013, p. 42). De manera consecuente con esta perspectiva, el plan de estudios suele entenderse como el documento en el que se acaban cristalizando las ideas, los conocimientos valiosos e importantes, que ameritan ser enseñados en un momento dado, a criterio de un grupo experto, conformado por docentes y en ocasiones también por estudiantes, que arriban a establecer distintas relaciones o rangos de poder o de importancia entre las disciplinas propias o cercanas a un área de conocimiento (Barco, 2005).

La evaluación curricular es de gran importancia por los cambios científicos que se están suscitando hoy en día, el proceso de evaluación permitirá optimizar cada uno de los

elementos del proceso, al presentar la información necesaria que permitirá la realización de las modificaciones y actualizaciones pertinentes.

Es importante acentuar que por ningún motivo se debe considerar el currículo como algo estático y permanente, debido al que el mismo se basa en necesidades cambiantes de la sociedad que se encuentra involucrada con él. Es ésta sociedad la que le exige a las instituciones educativas, la implementación de estrategias innovadoras que impulsen el funcionamiento conforme con las demandas de un colectivo que necesita desarrollarse en una cultura, donde prevelezcan, los valores básicos establecidos, así como el avance científico y tecnológico atendiendo de esta forma las necesidades de una sociedad integrada a un mundo globalizado.

En la medida que el currículo como proyecto sea el elemento central de las instituciones educativas, se logrará coherencia entre elementos de suma importancia para su puesta en práctica, como por ejemplo: las modificaciones o cambios en los planes de estudio, el programa de actualización y formación de profesores, la elaboración de materiales didácticos, las carreras que se imparten y los programas de desarrollo e investigación de los departamentos.

Para que un currículo pueda conservar vigencia, y se ajuste a los factores sociales, culturales, políticos y económicos de un país, o de una región dada, se debe realizar constantemente un proceso de evaluación del mismo, en donde se tome en cuenta, no solo los contenidos del programa, sino todos y cada uno de los elementos que lo conforman.

Dada la centralidad que tiene éste, tanto en la teoría como en la práctica educativa, cualquier política, estrategia o programa de cambio, reforma y mejora de la educación implica la revisión del currículum. La condición cambiante de la cultura y del conocimiento en los

tiempos actuales, la preocupación por la mejora de la calidad de la educación y la presión creciente del mundo laboral demandan cambios cualitativos de los contenidos y de las formas de enseñanza. Es por eso por lo que cada vez se emprenden con más frecuencia reformas del y en el currículum, que no siempre cumplen lo que declaran pretender.

Cambio curricular

La realidad del currículum universitario en nuestro país no escapa al concierto de diversidad de posiciones teóricas, políticas, económicas, culturales tal cual, reflejo de la situación de las universidades en el mundo. Es por ello que repensar el currículum actuante y disponerse desde el compromiso del docente para impulsar su transformación dinámica y reflexiva, de acuerdo a las cambiantes realidades del contexto social es una tarea continua.

El comportamiento de un currículum en la actual universidad deberá así mismo distinguirse por su capacidad de ser flexible, en la medida en que observe lo cambiante del contexto y las demandas concretas -socioeconómicas- de formación. En tal sentido, “El currículum universitario implica también una selección de la cultura (conocimientos, habilidades, valores, actitudes, sentimientos) que tiene un carácter intencionado y que responde también a determinantes políticos. Su finalidad es potenciar la formación de un profesional con un alto nivel científico técnico y con una formación humanista que propicie su participación como agente de desarrollo y transformación social.” Sanz Cabrera (2010)

Diferentes argumentos sostienen la necesidad de renovación del currículum de formación profesional, entre los más importantes y destacados se encuentran los que hacen referencia a la velocidad de cambio, a las nuevas demandas sociales, a los procesos de especialización y sobre especialización profesional.

La velocidad de cambio en el conocimiento y la tecnología impone desafíos inmensos a la formación profesional. La tasa de recambio del conocimiento es de tal magnitud que ningún currículum de formación profesional puede permanecer intacto o inmutado.

En cuanto a las nuevas demandas provenientes de las necesidades sociales, Rodríguez Díaz (2000), plantea que en el diseño del currículum es necesario considerar los valores culturales así como las condiciones económicas, sociales e históricas, además de una vinculación óptima con el mundo del trabajo.

La educación y los sujetos de los procesos que allí se verifican, sus actores sociales, las pautas demográficas, decisores e instituciones participantes a nivel político y legislativo; independientes de sus expectativas, misiones, ideales e imaginarios deben y tienen que contar con el contexto en que se desarrollan los currículos y los fines educativos cuyo propósito fundamental debe tender a resolver los problemas que presenta la realidad laboral. En la medida en que el currículum permita acercar en recursos, conocimientos y haceres a los egresados así se insertaran con mayor celeridad y eficiencia logrando mejores desempeños, alcances sociales y personales propiciará su desarrollo integral.

Es en este proceso de estructuración formal del currículum en el que participa un mayor número de sujetos sociales educativos: directivos, funcionarios, académicos, asesores curriculares, profesores, ayudantes, becarios, estudiantes; es el momento y el proceso de estructuración formal del currículum, en donde la síntesis compleja y contradictoria se traduce y transforma en estructura y forma. En las reformas y los cambios curriculares se advierte una tendencia a centrarse en la parte de la herencia cultural, o incluso en algunos de sus elementos constitutivos (legado histórico, tradición selectiva, arbitrario cultural), o bien a centrarse en los elementos nuevos, inéditos, de la síntesis. La reforma o el cambio curricular se ubica, en

mayor o menor medida, en cualquiera de estos dos componentes de la síntesis curricular; eso es, la reforma o lo nuevo puede identificarse con la recuperación e intento de ratificación de la estructuralidad existente o puede identificarse con los elementos nuevos.

La nuestra es una época particularmente desafiante para las universidades porque los retos a los que hoy deben responder son de naturaleza variada y de magnitud muy significativa:

- Se producen cambios contextuales. Las sociedades cambian, se transforman los modos de vivir, las relaciones sociales, los valores.
- Progresan extraordinariamente ciencias, tecnologías y humanidades
- Se transforman los sistemas productivos, las organizaciones ligadas al trabajo y los modos de trabajar.
- Cambian las disciplinas y las profesiones existentes y aparecen nuevas disciplinas y profesiones.

Muchos de estos cambios son rápidos, de variada profundidad y simultáneos. Afectan a las universidades en aspectos estructurales, administrativos y culturales y se traducen en un numeroso conjunto de problemas interrelacionados. Las cuestiones universitarias requieren urgentes decisiones que aseguren la mejor calidad de la formación de los graduados y posgraduados. Con este propósito es indispensable la realización de investigación en los temas de diseño, desarrollo, implementación de los currículos, y sobre las consecuentes problemáticas a resolver de manera actualizada referidas a la programación didáctica, la enseñanza, la evaluación de los aprendizajes y la evaluación de la enseñanza.

Alicia W de Camilloni (2001), define como cambio curricular, al cambio del diseño curricular, ya sea de lo que está escrito, o del cambio de lo que es realmente enseñado, o podemos hablar de un cambio en ambos.

Por lo tanto, cuando se decide efectuar cambios en el currículo, debemos preguntarnos con claridad qué es lo que pretendemos solucionar e identificar, cuáles son nuestros problemas más importantes.

Entonces es necesario preguntarse si es imprescindible cambiar el currículo establecido porque a veces lo que hay que cambiar es la organización académica, la forma de implementarlo, las relaciones internas dentro de la institución o la distribución de recursos.

Así pues, cuando nos preguntamos por el cambio curricular tenemos que interrogarnos sobre las razones por las que queremos cambiar, si el problema está en el diseño curricular, si el problema está en la implementación o si el problema está en ambos.

Un principio básico en estos asuntos es que siempre, si hay algo que queremos cambiar, si hay un malestar respecto de lo que se está enseñando, con seguridad el cambio que necesitamos lograr es el cambio de lo que realmente se enseña. Nos estaremos refiriendo, pues, no a lo que está escrito en los papeles solamente sino a aquello que realmente se enseña en la institución. En ese caso, hay que preguntarse si para cambiar lo que realmente se enseña es necesario también cambiar el diseño curricular. Esta es una pregunta esencial porque a veces está escrito algo que estaba bien escrito, pero los problemas surgieron cuando se llevó a la práctica, en la etapa de su implementación.

William A. Reid (1961, 1998) decía que un cambio curricular es una forma de cambio sociocultural muy profundo. Si nosotros queremos cambiar realmente el currículo que se enseña y no solamente lo que está escrito en los papeles, o al pequeño cambio que implicaría

sacar una materia e introducir otra, aunque ese cambio estuviera escrito en los papeles, si no se tradujera en un cambio muy profundo no sería efectivo, no existiría en la realidad.

Un cambio curricular, participativo, racional, reflexivo, se debería plasmar en un documento con visión de futuro, a corto, mediano y largo plazo. Deberíamos lograr, en esta instancia, un currículo flexible que nos permita realizar cambios paulatinos y probar esos cambios, evaluarlos. De modo que esa evaluación nos posibilite capacitarnos y elaborar los recursos didácticos necesarios para concretar el cambio con éxito.

Toda reforma curricular necesita la participación de todos los actores para seguir adelante, no se puede hacer cambios que no hayan sido consensuados.

Los currículos universitarios se encuentran en un período de creación y transformación de carreras y de modalidades de formación. Están sometidos a una variedad de presiones internas y externas a las universidades. Nada es sencillo en los procesos de rediseño en razón de que confluyen una variedad de tendencias muy marcadas que no son solamente diversas sino, también, contrapuestas.

Las decisiones de los planificadores curriculares requieren especial cuidado en la determinación de sus fundamentos y en la elección de las soluciones.

La evaluación curricular intenta relacionarse con todas las partes que conforman el plan de estudios, esto implica la necesidad de adecuar de manera permanente el plan curricular y de determinar sus logros.

Reconocemos que la revisión curricular debe reflejar una transformación superadora y ajustada a las demandas sociales, políticas públicas y universitarias actuales, teniendo en cuenta el acelerado avance científico tecnológico, que determinan nuevas competencias en el ejercicio profesional. Es importante conocer la misión actual de la universidad, si es que se

centra en el mejoramiento del nivel de enseñanza, en la investigación o si está fuertemente relacionada con el medio.

En la educación superior, la rigidez curricular más notoria se observa en la selección y organización de los “contenidos de aprendizaje”, los cuales adquieren forma en las “materias” o “asignaturas” que deben cursar los estudiantes durante su formación en la organización educativa. La expresión más contundente de dicha rigidez se manifiesta en el llamado “currículo agregado”, o mejor “currículo repleto”: agrandamiento del plan de estudios en la cantidad y el contenido de las “asignaturas”, con el argumento, casi siempre, de escasez de tiempo para desarrollar los “temas”.

En estas circunstancias, en lugar de mover los límites de las “asignaturas” para integrarlas, se crean otras nuevas con sus propias rigideces. Prima la yuxtaposición (más y más “contenidos”) en lugar de aprehender su esencia, el dónde y el cómo adquirirlos, cuando así se requiera. A propósito, recordemos a Einstein: *“No necesito saberlo todo. Tan sólo necesito saber dónde encontrar lo que me haga falta, cuando lo necesite”*.

En el caso de la educación superior, con frecuencia algunos profesores solicitan más tiempo para desarrollar sus asignaturas, justificando que éste no alcanza. Pero es que ningún tiempo alcanza ante la cantidad de conocimiento que se produce permanentemente en la sociedad y la velocidad con que éste avanza. Se sabe que el conocimiento universal se ha duplicado una y otra vez durante el siglo XX y que seguirá creciendo en progresión geométrica durante el siglo XXI. Autores como Johnson y Johnson (1989, citado en Fernández, 2006) afirman que en los últimos diez años, se ha generado más conocimiento que en toda la historia de la humanidad.

En este trabajo, nos interesó conocer por qué cambia el currículo en el nivel superior y concretamente saber a qué se debieron y qué implicaron las transformaciones dadas en la formación de grado en la Licenciatura en Terapia Ocupacional, cuáles fueron los principales factores o procesos que tejieron el cambio curricular, si fueron elementos relacionados a lo disciplinar y/o a lo institucional. Para ello, nos proponemos a continuación explicitar cuál fue nuestra visión acerca de los elementos constituyentes de este problema.

En el marco general de analizar el proceso de cambio curricular que tuvo lugar en la formación de grado en la Lic en Terapia Ocupacional en el 2011, se sintetizaron algunos estudios antecedentes que han abordado el cambio curricular y la aproximación teórica utilizada en el análisis de nuestro caso.

Como fue planteado, en la región y concretamente en la Argentina el cambio curricular ha tenido su espacio en la producción de conocimiento en Educación, siendo frecuentes los análisis que se han centrado en el rol de actores en el cambio o en productos que de ellos derivaron. No abundan los estudios que hayan considerado el cambio como un proceso, y mucho menos inmerso en la vida institucional universitaria y disciplinar. Partiendo de una noción de currículo particular, nuestra contribución se centra justamente en analizar el cambio curricular desde el enfoque organizacional de la Educación Superior.

En el nivel superior, una de las miradas más frecuentes para abordar el cambio curricular proviene de las Ciencias de la Educación y focaliza el análisis en el rol de las y los docentes en o frente al cambio. En México, Aguilar y Aranda en 2009 indagaron en la percepción docente en un proceso de cambio curricular en una Licenciatura en Ciencias Biológicas, que tendía a un modelo curricular basado en la flexibilidad. En un estudio de caso

basado en entrevistas y otros análisis cualitativos pero que también incluyó datos cuantitativos, concluyeron que, al menos desde el punto de vista docente, más allá de un cambio curricular prescripto institucionalmente, la realidad dentro de las aulas puede no verse afectada por el proceso de cambio. Plantearon así la necesidad de colectivizar esos procesos y también conocer la percepción estudiantil sobre ellos.

Del mismo modo, en el mismo país, en una investigación realizada en la Facultad de Medicina de la Universidad Nacional Autónoma de México a partir de grupos focales de estudiantes y docentes para conocer sus opiniones sobre un proceso de cambio curricular, se entendió que para concretar estos procesos y reconfigurar el rol docente es necesario involucrar a estos colectivos (Hamui, 2016).

En la Argentina, incorporando elementos de la teoría curricular y quitando parcialmente el foco de la percepción de los actores, Ziegler (2008) a partir del estudio de los textos curriculares, complementados con entrevistas y encuestas a docentes y análisis de documentos institucionales vinculados a la reforma curricular que se llevó a cabo en los años 90, también concluyó que cuando las reformas curriculares son promovidas, de arriba hacia abajo, las y los docentes reinterpretan el currículo, otorgándole sentidos y estrategias especiales, diferentes, no siempre acordes al espíritu original del cambio. En el mismo trabajo se concibió al contexto social como un aspecto importante para analizar el cambio curricular, máxime cuando se pretende reconstruir e investigar a partir de información documental.

En un sitio geográficamente distante, en Sudáfrica, también en un estudio de caso, van der Westhuizen y Mahlomaholo en 2001, llegaron a conclusiones similares, indagando cómo viven las y los docentes el cambio curricular en Ciencias de la Educación y qué estrategias despliegan de cara a él.

A este tipo de abordaje, en Argentina, Cometta y Domeniconi en 2006 le aportaron algunos elementos teóricos de las Ciencias Sociales. En dos casos de la Universidad Nacional de San Luis, los profesorados de Ciencias Biológicas y Química, analizaron el rol docente en el cambio curricular, incorporando algunos conceptos de Bourdieu. Considerando que la profesión docente se caracteriza entre otros aspectos por tener prácticas muy marcadas y arraigadas, concluyeron que frente a estos procesos de cambio prima la lógica del campo científico, donde son frecuentes los conflictos por la autoridad y el poder a la hora de tomar o implementar decisiones.

Díaz Barriga (2010), basada en la experiencia de México de las últimas décadas, recopiló las distintas actitudes identificadas en las y los docentes ante las innovaciones curriculares y la formación que tenían o no tenían para enfrentarse a esos procesos. Así, también acabó planteando la necesidad de que los cambios curriculares no se den de arriba hacia abajo, para que las y los docentes tengan un rol diferente, más activo.

Como vemos, el cambio curricular implica tomar muchas decisiones, decisiones a cargo de un conjunto de personas, ya que es la institución la que tiene que tomarlas, decisiones que son, también, heterogéneas. Una primera decisión es cuál va a ser la envergadura del cambio, si el cambio va a ser un cambio pequeño o si va a ser un cambio superficial, si se trata de reemplazar una materia por otra o si se va a cambiar solamente el orden del cursado de las materias. Este sería el caso en que se continuara teniendo los mismos propósitos que antes, pero se buscara una mejor manera de que esta cuestión se resolviera en la práctica.

Se puede plantear, en cambio, la realización de un cambio profundo a partir de preguntarse seriamente si debe haber nuevos propósitos institucionales, si es necesaria una reorganización significativa para que estos nuevos propósitos puedan ser llevados a la práctica. Para lograrlo, dijimos más arriba, hay que ocuparse de cuestiones tales como los propósitos, la utilización, la distribución, la administración de los recursos y los medios y también de la organización institucional. Hasta qué punto pensamos cambiar es una decisión crucial. A veces se comienza sosteniendo que se va a hacer un cambio superficial y en el trabajo se descubre que hay que encarar un cambio profundo porque en el camino se descubre que los problemas son muchos y serios y que lo que conviene es hacer entonces un cambio mucho más importante que el imaginado inicialmente. En otras ocasiones se piensa que todo se va a transformar y se llega a la conclusión de que no es tan fácil hacerlo y que es menester retroceder unos pasos. No es que este tipo de decisiones se puedan tomar simplemente al principio del trabajo y que puedan tenerse como definitivas. Es en este juego entre lo que puede ser superficial y lo que puede ser profundo donde se encuentra el núcleo principal de las decisiones. Si bien todos son cambios, recordemos que nunca se busca un cambio sólo en los papeles sino un cambio en el currículo efectivamente enseñado.

A este respecto, Carega (2001) considera que los esfuerzos por introducir cambios no deben subestimar el poder de la cultura universitaria para aceptar, adaptar o rechazar innovaciones que en muchas ocasiones entran en conflicto con su propia organización y los valores de la institucionalidad civil. Por lo tanto introducir cambios superficiales que no amenacen las estructuras existentes es fácil, pero cuando se trata de cambiar las estructuras profundas de la enseñanza, no lo es.

En las últimas décadas, sin embargo, se produjeron muchas transformaciones que incidieron en el trabajo académico y profesional: el acelerado avance científico y tecnológico, los grandes cambios producidos en las disciplinas, en el interior de cada una de ellas y entre las fronteras de las disciplinas, la creación de nuevas disciplinas, las mezclas de disciplinas, el trabajo con problemas interdisciplinarios, las modificaciones en los sistemas productivos y en las modalidades del ejercicio profesional han generado cambios muy profundos. Trabajar hoy en el campo de una profesión no es de ninguna manera lo mismo que en otra época. Requiere nuevos conocimientos, nuevas competencias y nuevas formas de relación social. Todas estas transformaciones conducen, sin duda, a una modificación del campo de la educación superior.

Propuestas de intervención didáctica en la Asignatura Terapia Ocupacional en Discapacidades Físicas en la modificación parcial del plan de estudios

En noviembre del 2006, un grupo de docentes de la carrera Lic en Terapia Ocupacional realizó un trabajo sobre la revisión y diseño del currículo universitario, un análisis exhaustivo sobre las consideraciones a tener en cuenta para un cambio curricular en la Licenciatura en Terapia Ocupacional. La necesidad de cambio surgió por la lentificación en el egreso de los estudiantes, de acuerdo a datos registrados por la Comisión de Trabajo Final o Tesis, de la carrera y por la oficina de alumnos de la facultad.

A partir de la consulta, los datos que fueron analizados, permite ilustrar la situación planteada.

Sobre un total de 79 estudiantes egresados entre el 2003 y 2006, solo un 10%, logra graduarse, en un plazo de siete años, cuando el plan de estudios estipula cinco años de duración de la carrera. Arribando a las siguientes conclusiones:

Carga horaria muy alta

Lentificación del avance regular de los estudiantes

Las problemáticas se obtuvieron a partir del análisis y debate del grupo de trabajo y de la opinión que a través de encuesta, se les hizo a los estudiantes de cuarto y quinto año de la carrera, al finalizar el dictado de la asignatura, en la que solicitaba y valoraba la división de la misma, ya que ello produciría, indiscutiblemente, un cambio cualitativo, al permitirles optar por cursar una u otra asignatura.

Se hizo un análisis del Plan de Estudios vigente en la carrera en ese momento, determinando sus antecedentes, características, particularidades y en base a ellos sus problemáticas, fortalezas y debilidades de algunas asignaturas, entre ellas “Terapia ocupacional en Discapacidades Físicas”.

Este trabajo pretende evaluar los cambios que se produjeron sobre el avance regular de la cursada, la disminución de la carga horaria y de contenidos académicos, así como la aprobación del examen final, a partir del 2012, con la modificación parcial del plan de estudios de 1993, “cambio curricular”, en la asignatura Terapia Ocupacional en Discapacidades Físicas, en la Facultad de Ciencias de la Salud y Servicio Social, de la Universidad Nacional de Mar del Plata.

Realizaremos una breve reseña histórica referida a la carrera y a la evolución del plan de estudios de TO en la UNMDP y consideraciones generales del plan de estudios de la Licenciatura en TO, vigente en ese momento, así como las características de la cursada.

La carrera de Terapia Ocupacional, fue creada en el año 1968 en la Universidad Provincial de Mar del Plata, con una duración de 3 años. En 1970 se modifica su duración a cuatro años con el mismo título habilitante de Terapeuta Ocupacional y a partir de 1985 tiene una duración de cinco años y título final de Licenciado en Terapia Ocupacional.

En 1993, entonces la Escuela de Ciencias de la Salud y del Comportamiento eleva a consideración un nuevo plan de estudios, para la Carrera de Licenciatura en Terapia Ocupacional, el consejo superior de la Universidad de Mar del Plata, lo aprueba, describiendo en el anexo IV, objetivos y contenidos mínimos de cada asignatura.

Actualmente la carrera de Licenciatura en Terapia Ocupacional pertenece a la Facultad de Ciencias de la Salud y Servicio Social, conjuntamente con las carreras de Licenciatura en Enfermería y Licenciatura en Servicio Social. La facultad cuenta con secretarías: académica, de extensión, de investigación y posgrado, y tres departamentos pedagógicos relativos a las carreras mencionadas.

A partir del año 2005 se integra el área de ingreso formando parte de la Secretaría Académica.

El plan de estudio vigente hasta el 2011 estaba organizado por asignaturas, 42 en total, agrupadas en áreas disciplinares, según plan de estudio del año 1993, cumplimentando un total de 4944 horas y la elaboración de un trabajo final o tesis de grado. Sigue una postura tradicionalista, en cuanto a la organización de contenidos por disciplina.

Siguiendo el enfoque tradicionalista, en las diferentes reformas de planes de estudio, se fueron sumando asignaturas acorde a la necesidad de brindar nuevos conocimientos disciplinares, atento al crecimiento en los campos de ejercicio profesional.

La cursada de las asignaturas en la Facultad, no tienen vencimiento y el alumno puede rendir una asignatura tantas veces sea necesario hasta su aprobación. La condición de “alumno activo” se mantiene aprobando una asignatura por año.

Hay asignaturas que tienen régimen de aprobación promocional, otras requieren de un examen final. Algunas asignaturas pueden rendirse en condición de libre.

El currículum está organizado por áreas. En la práctica esta organización no se evidencia ya que carece de articulación intra e inter áreas.

La asignatura “Terapia Ocupacional en Discapacidades Físicas”, integra todos los planes de estudio de formación de grado de terapeutas ocupacionales, en las diferentes universidades del país (UBA, Universidad Nacional de Mar del Plata, Universidad Nacional de La Rioja, Universidad Nacional de Quilmes, Universidad de San Martín, Universidad de Santa Fe, Universidad del Salvador), como así también de todos aquellos países que, actualmente cuentan con carreras universitarias de Terapia Ocupacional.

Más allá del crecimiento y evolución de la profesión que hace que, en la actualidad sean diversos y múltiples los campos de aplicación, fue el abordaje de pacientes afectados por Poliomielitis, lo que dio origen en nuestro país a la aparición de la carrera de Terapia Ocupacional, en un principio implementada a nivel terciario y, a partir de 1969, a nivel universitario. Asimismo, este origen y la representación social que lo acompaña continúa influyendo ya desde la denominación, “Terapia Ocupacional en Discapacidades Físicas”, en los últimos cambios curriculares que esta asignatura recibe como, en la asignación de una extensa carga horaria en el área de 256 horas con la consecuente cantidad de contenidos incluidos ya para aquellos años (1993).

La asignatura brindaba al estudiante una visión amplia y clara del rol a desempeñar en el campo referido a la atención del sujeto con discapacidades físicas, resultantes de distintos deterioros causados por enfermedades que se manifiestan predominantemente en el cuerpo.

En los últimos veinte años la aparición de nuevos conocimientos en el campo, pero sobre todo la apertura y desarrollo de nuevas áreas de trabajo del terapeuta ocupacional con las consiguientes demandas de nuevas competencias, no sólo aumentaron geométricamente los contenidos de esta asignatura sino que fueron configurando dos perfiles claramente delimitados dentro de esta asignatura: el campo de la TO en pediatría y el campo de TO en el adulto, de allí la necesaria organización de la cátedra coherente a la necesidad de la especialización de sus docentes.

Por la extensión y complejidad de los contenidos mínimos del campo de las discapacidades físicas y para facilitar al estudiante su comprensión como ya se ha explicitado anteriormente esta asignatura ha reorganizado su funcionamiento llegando a la actualidad a una división interna de hecho, compartiendo sí la inscripción a la cursada, el examen final oral, los requerimientos formales del avance del estudiante y reuniones periódicas de todo el equipo docente de la cátedra.

Dentro de los contenidos mínimos de la asignatura Terapia Ocupacional en Discapacidades Físicas, podemos observar, que se desarrollan una gran cantidad de temas en relación a dos áreas específicas o temas- ejes.

Tema-eje: Terapia Ocupacional en Adultos. La clase teórica son dictadas por el profesor titular y los trabajos prácticos, están a cargo de 4 auxiliares: 1 jefe de trabajos prácticos y 3 ayudantes de primera. El enfoque que sostiene centra el objeto de estudio

entorno al hombre, como persona que se expresa a través de “su hacer”, de las actividades-ocupaciones y roles que desempeña en diferentes entornos y contextos.

Durante el dictado del tema-eje adultos, se contempla el análisis de los distintos componentes del desempeño ocupacional, que le posibilitan a la persona, la participación en las diferentes áreas de desempeño y la comprensión e implementación de distintos métodos de evaluación y abordaje terapéutico, en pacientes con alteraciones neurológicas, congénitas, traumáticas, degenerativas, infecciosas, cardiovasculares y osteoarticulares.

Tema-eje: Terapia Ocupacional con Niños. Las clases teóricas de este tema-eje, son dictadas por el profesor adjunto y los trabajos prácticos están a cargo de 3 auxiliares: 1 jefe de trabajos prácticos y 2 ayudantes de primera. Los contenidos que incluye ponen énfasis en el desarrollo integral del niño, con sus aspectos biológicos, afectivos, cognitivos y sociales y en sus posibles alteraciones o disfunciones.

Se brinda al estudiante una visión amplia y clara del rol a desempeñar en el campo referido a la atención del sujeto, a través de todo el ciclo vital, con discapacidades físicas resultantes de distintos deterioros causados por enfermedades que se manifiestan predominantemente en el cuerpo.

La asignatura le demanda al estudiante, además del aprendizaje de la complejidad de los contenidos, una mayor carga horaria que cualquier asignatura del plan, ya que ambos temas: niños-adultos, poseen dentro del Plan de Trabajo Docente, el desarrollo de sus respectivos contenidos, en programas diferenciados, trabajos prácticos organizados diferenciadamente, evaluaciones sumativas y de proceso diferenciadas y docentes para cada tema-eje, compartiendo la inscripción a la cursada, el examen final oral, ello acarrea el

inconveniente que cuando el estudiante aprueba un solo tema-eje, (niños o adultos), debe recurrir a la asignatura, lo que enlentece la cursada del estudiante en la carrera.

En diciembre del 2011 la secretaría académica de la Facultad de Ciencias de la Salud y Servicio Social, plantea la modificación parcial del Plan de Estudios 1993 de la Carrera de Licenciatura en Terapia Ocupacional, en lo que concierne a la asignatura, “Terapia Ocupacional en Discapacidades Físicas”, en dos asignaturas nuevas: 1) “Terapia ocupacional en Discapacidades Físicas Adultos”, y 2) Terapia Ocupacional en Pediatría, quedando en vigencia a partir del ciclo lectivo 2012. La modificación parcial del Plan de Estudios que se propone, surge a partir de las necesidades detectadas en relación al seguimiento de las diferentes cohortes de estudiantes de la licenciatura, que cursaban el plan que data de 1993, y fuera aprobado mediante OCS 515/93, y la comparación con otros planes de estudio de carreras de Terapia Ocupacional del país y del mundo. La Ordenanza de Consejo Superior de la Facultad de Ciencias de la Salud y Servicio Social N° 1735/11, con fecha 01 de diciembre 2011, aprueba en su artículo 1° la modificación del Plan de Estudio 1993 de la Carrera de la Licenciatura en terapia Ocupacional, incorporando la modificación 2011, que quita la asignatura Terapia Ocupacional en Discapacidades Físicas e incorpora dos asignaturas nuevas: 1) Terapia Ocupacional en Discapacidades Físicas Adultos y 2) Terapia Ocupacional en Pediatría, que tendrá vigencia a partir del ciclo lectivo 2012.

Dicho cambio curricular puede encuadrarse en una Reforma Parcial del Plan de estudio ya que:

- Ambas asignaturas pueden ubicarse en el mismo ciclo lectivo: 4to año
- No requiere erogación presupuestaria ya que la asignatura cuenta con personal docente para concretar la división en dos cursos

Facilitará la cursada regular, contribuyendo a la no lentificación en el avance pues: los estudiantes cursantes podrán optar, de acuerdo a sus posibilidades:

- Cursar o no ambas asignaturas simultáneamente
- Optar por rendir los exámenes finales de cada asignatura por separado
- Realizar la práctica clínica correspondiente al campo de adultos o niños, de acuerdo a las correlativas aprobadas en cada caso.

El plan de estudio vigente a partir del el 2012 continúa organizado por asignaturas, 43 en total, agrupadas en áreas disciplinares, cumplimentando un total de 4944 horas y la elaboración de un trabajo final o tesis de grado.

La idea de este trabajo es evaluar si la separación de la asignatura Terapia Ocupacional en Discapacidades Físicas en dos asignaturas: TO en Discapacidades Físicas Adultos y TO en Pediatría, ha posibilitado al estudiante, mejorar la cursada en relación al aprendizaje de los contenidos y a la aprobación de la mismas, así como a la aprobación del examen final en cada una, evitando la lentificación de la cursada regular de la carrera.

ASPECTOS METODOLOGICOS

Planteamiento del problema

A la fecha no se ha evaluado si la reforma parcial del Plan de Estudio realizada en el 2011, cumplió con los objetivos propuestos, por lo que nos planteamos si existe relación entre la modificación parcial curricular que se realizó en el 2011, desdoblando la asignatura “Terapia Ocupacional en Discapacidades Físicas”, en “Terapia Ocupacional en Discapacidades Físicas Adultos” y “Terapia Ocupacional en Pediatría”, y la posibilidad de facilitar, con dicho cambio curricular, la regularidad de la cursada y la no lentificación de la carrera.

Objetivos de la investigación

Objetivos generales

- Evaluar si la división de la asignatura, favoreció la aprobación de la cursada, al tener menos carga horaria y menos contenidos académicos
- Analizar si la división de la asignatura, facilitó la aprobación del examen final, al ser menos los contenidos académicos por asignatura, para la preparación de la materia por parte del estudiante

Objetivos particulares

- Reconocer en los estudiantes que cursaron la Asignatura Terapia Ocupacional en Discapacidades Físicas, con el Plan de estudios 1993, su percepción de la cursada: carga horaria, contenidos académicos, aprendizaje de contenidos, etc

- Identificar en los estudiantes que cursaron la Asignatura con la modificación parcial del plan con el plan a partir del 2012, su percepción de la cursada: carga horaria, contenidos académicos, aprendizaje de contenidos, etc

Metodología

Tipo de estudio

Para cumplimentar con los objetivos se utilizará un tipo de **estudio descriptivo**. Este tipo de estudio busca especificar propiedades y características importantes de cualquier fenómeno que se analice, describiendo tendencias de un grupo o población. El valor que se les atribuye a este tipo de estudio, se basa en que el investigador debe ser capaz de definir, o al menos visualizar, qué se medirá y sobre qué o quiénes se recolectarán los datos.

Enfoque de estudio

Para desarrollar la investigación se combinarán o integrarán los enfoques cualitativo y cuantitativo, en un enfoque mixto. Al usar los dos enfoques, se enriquece la investigación con una perspectiva complementaria.

El enfoque cuantitativo se eligió ya que existe una realidad que se pretende conocer. Podemos decir que ofrece la posibilidad de generalizar los resultados más ampliamente, otorga control sobre los fenómenos, así como un punto de vista basado en conteos y magnitudes. También, brinda una gran posibilidad de repetición y se centra en puntos

específicos de tales fenómenos, además de que facilita la comparación entre estudios similares. (Sampieri, 2014)

El enfoque cualitativo nos permite examinar la forma en que los estudiantes perciben y experimentan los fenómenos que los rodean, profundizando en sus puntos de vista, interpretaciones y significados. El enfoque cualitativo es recomendable cuando el tema del estudio ha sido poco explorado, como lo es este estudio.

Los métodos mixtos representan un conjunto de procesos sistemáticos, empíricos y críticos de investigación e implican la recolección la recolección y el análisis de datos cuantitativos y cualitativos, así como su integración y discusión conjunta, para realizar inferencias producto de toda la información recabada y lograr un mayor entendimiento del fenómeno bajo estudio (Hernández Sampieri y Mendoza,2008).

Diseño de estudio

El Diseño de elección es el no experimental- transversal .En un estudio no experimental es observar fenómenos tal como se dan en su contexto natural, para analizarlos, no se genera ninguna situación, sino que se observan situaciones ya existentes, no provocadas intencionalmente en la investigación por quien la realiza. En la investigación no experimental las variables independientes ocurren y no es posible manipularlas, no se tiene control directo sobre dichas variables ni se puede influir en ellas. Es transversal o transaccional ya que se recolectan los datos en un único momento. (Sampieri et al., 2014)

Población

Estudiantes de 4to año de la Carrera Licenciatura en Terapia Ocupacional, que cursaron y rindieron la Asignatura “Terapia Ocupacional en Discapacidades Físicas” con el plan de estudios 1993, durante el período 2007 al 2010 y los estudiantes que cursaron y rindieron después de la reforma 2011, las asignatura ya desdoblada, durante el período comprendido 2016 al 2019.

Para desarrollar la investigación se combinarán o integrarán los enfoques cualitativo y cuantitativo, en un enfoque mixto. Al usar los dos enfoques, se enriquece la investigación con una perspectiva complementaria.

El propósito es examinar la forma en que los estudiantes perciben y experimentan los fenómenos que los rodean, profundizando en sus puntos de vista, interpretaciones y significados. El enfoque cualitativo es recomendable cuando el tema del estudio ha sido poco explorado, como lo es este estudio.

Técnica de recolección de datos

Se analizarán los datos obtenidos a través de Secretaría Académica y División alumnos, de documentos como las actas de cursada y las actas de mesa de finales de la asignatura “Terapia Ocupacional en Discapacidades Físicas Adultos”, una de las asignaturas en las que se desdobló “Terapia Ocupacional en Discapacidades Físicas”. Se tomaron dos períodos, uno desde 2007 al 2010, período anterior al cambio curricular parcial, y un segundo período del 2016 al 2017, posterior al cambio curricular. Aportándonos datos objetivos de la situación, que nos permita vincular el planteo inicial de la reforma curricular

Se realizarán también 20 encuestas, 10 a estudiantes del plan de estudios 1993 y 10 del plan de estudios 2011; para conocer sus experiencias, percepciones y puntos de vista, de aquellos que cursaron la asignatura unificada y los que cursaron con la modificación del plan en el 2011. Los mismos fueron enviados por internet. Las preguntas del cuestionario fueron cerradas por ende, cuantificables en relación a datos.

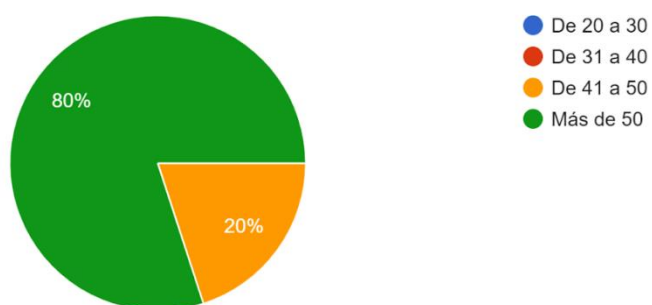
Por último una entrevista a la directora del Departamento de la Carrera Licenciatura en Terapia Ocupacional, Lic Silvina Oudshoorn, quien estuvo en la dirección de la carrera, durante el período en que se evaluó, trabajó, propuso y se concretó la reforma parcial del Plan de Estudios de 1993.

RESULTADOS

Análisis de las 10 encuestas realizadas a estudiantes que cursaron la asignatura unificada del plan de estudios 1993, durante el período 2007 al 2010, anterior al modificación parcial curricular 2011

GRÁFICO 1

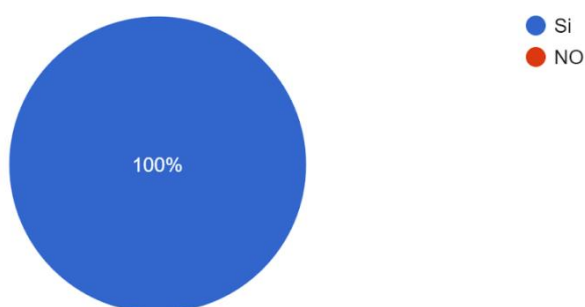
Edad
10 respuestas



Nota: el 80% de los que realizaron éstas 10 encuestas son de más de 50 años, teniendo en cuenta que cursaron la asignatura unificada con el plan de estudios de 1993

GRÁFICO 2

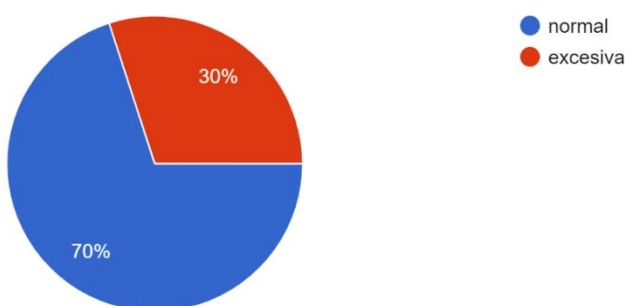
¿Cursó la asignatura "TO en Discapacidades Físicas" ?
10 respuestas



Nota: el 100% cursó la asignatura unificada según unificada según el plan de estudios vigente en ese momento

GRÁFICO 3

¿ Cómo era la carga horaria de dicha asignatura?
10 respuestas

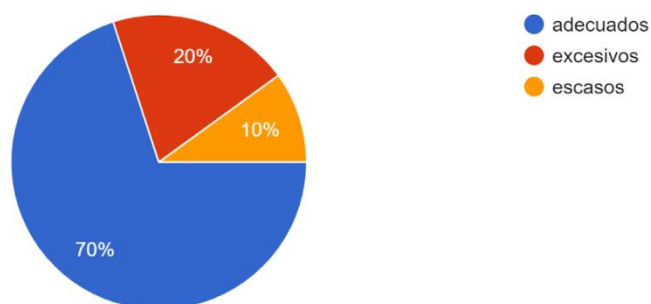


Nota: más allá que la carga horaria de la asignatura era excesiva, ya que se cursaban las dos áreas (adultos y niños), unificada, con 2 teóricos y 2 TP, el 70% de los encuestados la consideró normal y el 30%

GRÁFICO 4

¿Cómo eran los contenidos académicos?

10 respuestas

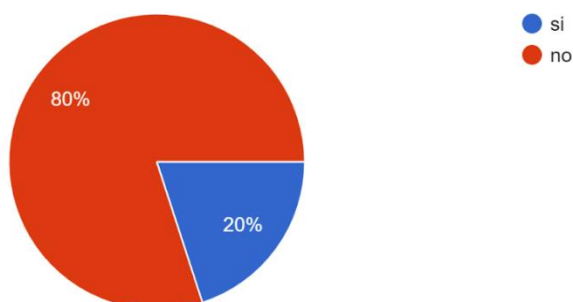


Nota: el 70% de los encuestados consideró adecuados los contenidos académicos, el 20% excesivo y el 10% escasos, siendo en ese momento los contenidos académicos de la asignatura de las dos áreas, adultos y niños

GRÁFICO 5

¿ Recursó la asignatura "TO en Discapacidades Físicas"?

10 respuestas

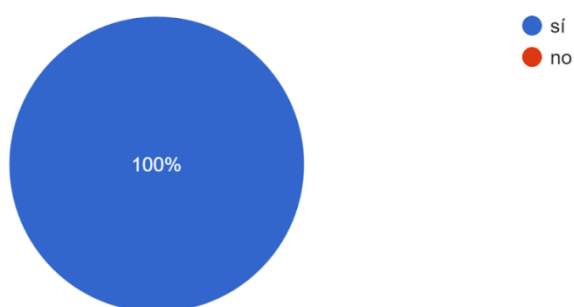


Nota: solo el 20% de los encuestados, recurso la asignatura

GRÁFICO 6

El examen final de la asignatura "TO en Discapacidades Físicas", ¿le demandó más tiempo de estudio, que otra asignatura de la carrera?

10 respuestas

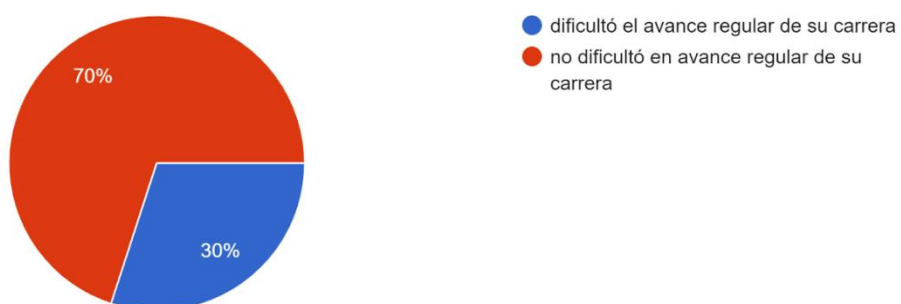


Nota: éste gráfico muestra como la preparación de la asignatura para el examen final, les demandó más tiempo que cualquier otra asignatura de la carrera, ya que los contenidos académicos de la misma superaban los contenidos de cualquier otra asignatura

GRÁFICO 7

Cursar "TO en Discapacidades Físicas"

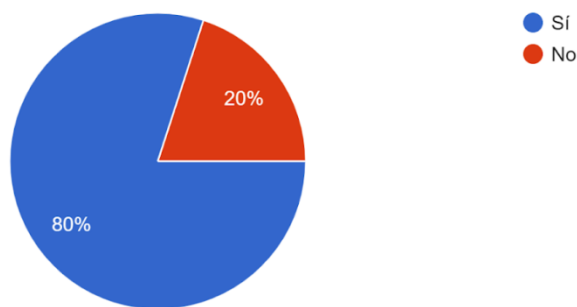
10 respuestas



Nota: al 70% de los encuestados no le dificultó el avance regular de la carrera y al 30% sí, en éste último porcentaje están los que recursaron la asignatura, atrasándose un año más.

GRÁFICO 8

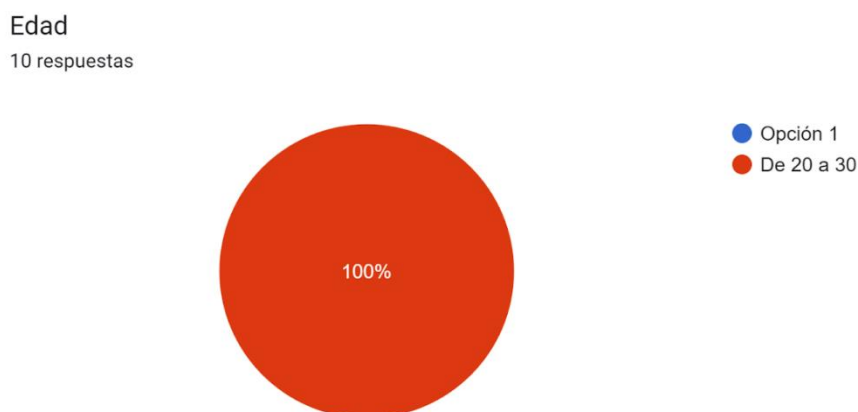
A su entender, ¿la división de la asignatura "TO en Discapacidades Físicas", en "TO en Discapacidades Físicas Adultos" y "TO en Pediatría...cadémica del Licenciado en Terapia Ocupacional?"
10 respuestas



Nota: el 80% de los encuestados considera que la división de la asignatura, favoreció la formación académica del Licenciado en Terapia Ocupacional

Análisis de las 10 encuestas realizadas a estudiantes que cursaron la asignatura dividida, durante el período 2016 al 2019, posterior al cambio parcial curricular del plan de estudios, reforma 2011

GRÁFICO 9



Nota: el 100% de los que realizaron ésta encuesta tienen de 20 a 30 años, ya que cursaron con el plan de estudios 2011, con la modificación parcial curricular, donde la asignatura “Terapia en Discapacidades Físicas “, se desdobra en 2 asignaturas

GRÁFICO 10

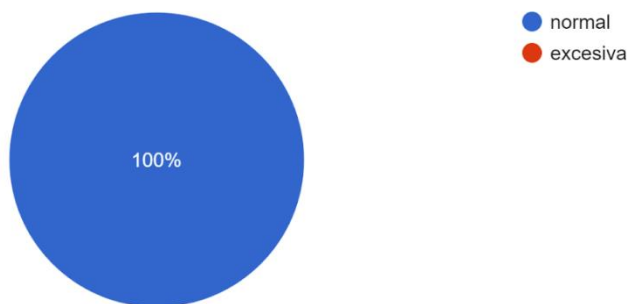


Nota: en éste gráfico se puede observar, que a pesar de la división de la asignatura, el

90 % de los encuestados decidió cursar el mismo año las dos asignaturas, “Terapia Ocupacional en Discapacidades Físicas Adultos” y “Terapia Ocupacional en Pediatría”

GRÁFICO 11

¿ Cómo era la carga horaria de la asignatura "TO en Discapacidades Físicas Adultos"?
10 respuestas

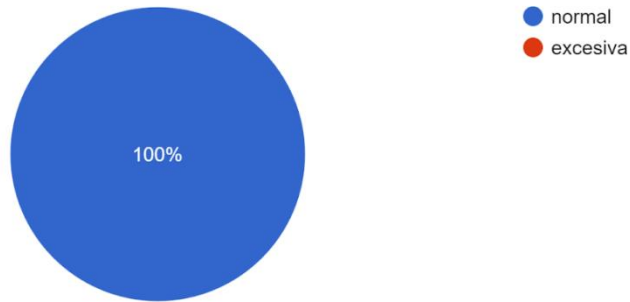


Nota: en éste gráfico en comparación al gráfico 3, en donde figuraba que un 30% de los encuestados creía excesiva la carga horaria de la asignatura “Terapia Ocupacional en discapacidades Físicas”, al desdoblarse la asignatura, desaparece ese porcentaje que creía excesiva la carga horaria, lo mismo se puede observar en el gráfico siguiente, gráfico 12

GRÁFICO 12

¿Cómo era la carga horaria de la asignatura "TO en Pediatría"?

10 respuestas

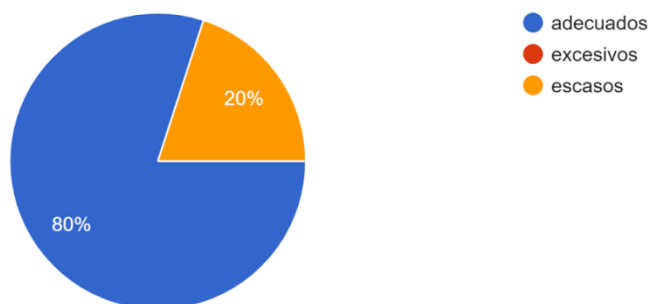


Nota: ídem al gráfico anterior

GRÁFICO 13

¿Cómo eran los contenidos académicos de la asignatura "TO en Discapacidades Físicas Adultos"?

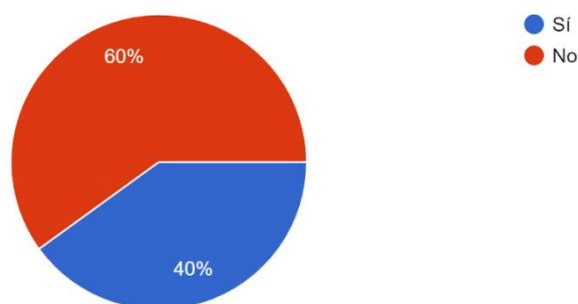
10 respuestas



Nota: el 80% de los encuestados consideró adecuados los contenidos académicos de la asignatura "TO en discapacidades Físicas Adultos", mientras que un 20% escasos

GRÁFICO 14

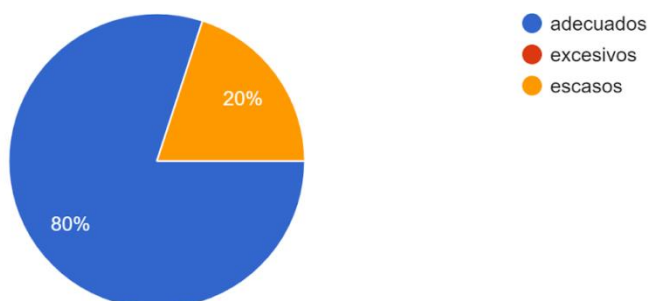
¿Recursó la asignatura "TO en Discapacidades Físicas Adultos"?
10 respuestas



Nota: podemos observar en éste gráfico que el 60 % de los encuestados recursó la asignatura “TO en Discapacidades Físicas Adultos” y el 20% no, a diferencia de “TO en Pediatría”, que de los encuestados el 100% no recurso (gráfico 16)

GRÁFICO 15

¿Cómo eran los contenidos académicos de la asignatura "TO en Pediatría"?
10 respuestas

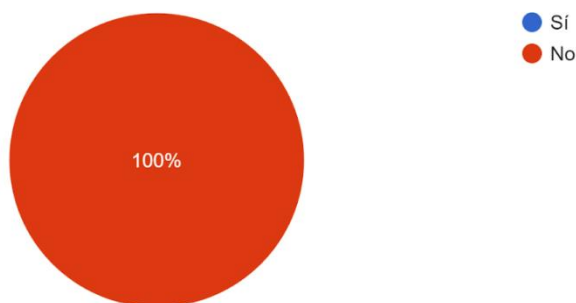


Nota: al igual que el gráfico 13, el 80% de los encuestados consideró adecuados los contenidos académicos de la asignatura “TO en Pediatría”, mientras que un 20% escasos

GRÁFICO 16

¿ Recursó la asignatura "TO en Pediatría"?

10 respuestas

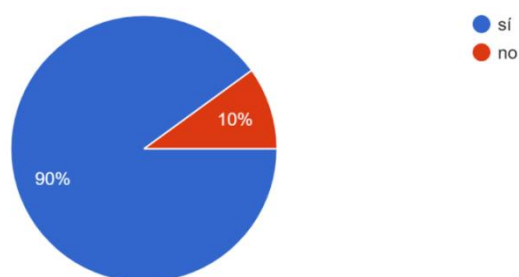


Nota: a diferencia del gráfico 14 que en la asignatura “TO en Discapacidades Físicas Adultos” el 60 % de los encuestados recurrió, de los mismos encuestados ninguno recurrió “TO en Pediatría”.

GRÁFICO 17

Desdoblar la asignatura "TO en Discapacidades Físicas", en "TO en Discapacidades Físicas Adultos" y "TO en Pediatría", facilitó el estudio y la presentación al examen final, a cada asignatura?

10 respuestas



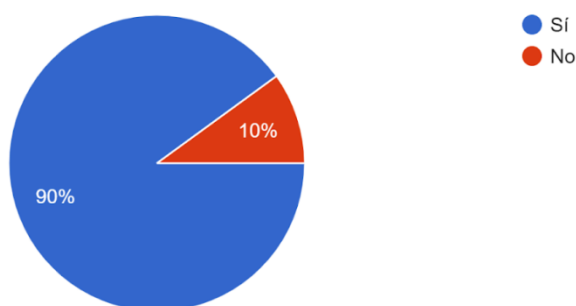
Nota: a diferencia del gráfico 6, donde la preparación de la asignatura para el examen final, “TO en Discapacidades Físicas” para el examen final, al 100% de los encuestados, les

demandó más tiempo que cualquier otra asignatura de la carrera, el desdoblar la misma facilitó el estudio y la preparación al examen final de cada una de ellas.

GRÁFICO 18

Desdoblar la asignatura "TO en Discapacidades Físicas", en "TO en Discapacidades Físicas Adultos" y "TO en Pediatría", facilitó el avance regular de su carrera?

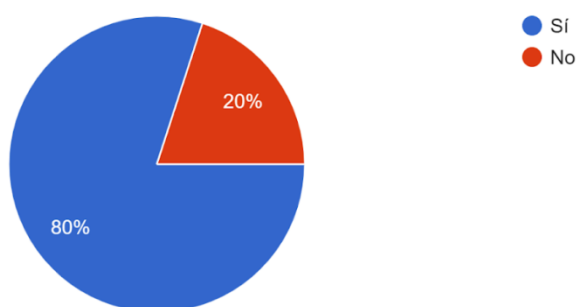
10 respuestas



Nota: A diferencia de los encuestados que cursaron la asignatura "TO en Discapacidades Físicas", en donde al 70% no le dificultó el avance regular de la carrera y al 30% sí, en éste caso al desdoblar la asignatura se facilitó el avance regular de la carrera, modificando los porcentajes como se ve en éste gráfico en comparación con el gráfico 7.

GRÁFICO 19

A su entender, ¿la división de la asignatura "TO en Discapacidades Físicas", en "TO en Discapacidades Físicas Adultos" y "TO en Pediatría...cadémica del Licenciado en Terapia Ocupacional?"
10 respuestas

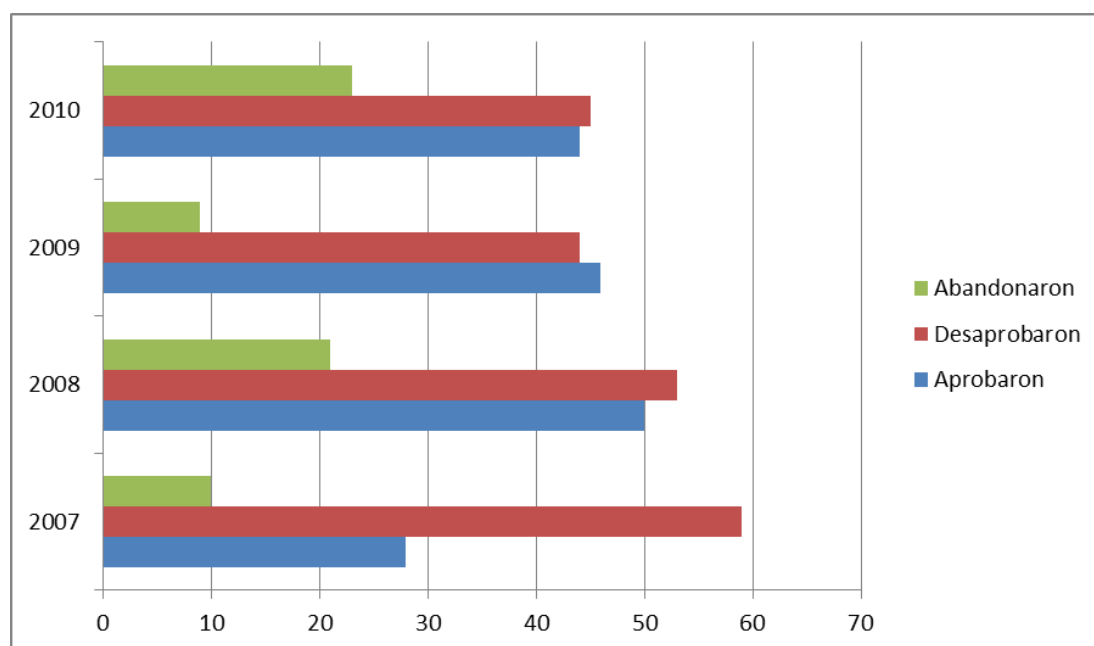


Nota: el 80% de los encuestados considera que la división de la asignatura, favoreció la formación académica del Licenciado en Terapia Ocupacional.

A continuación se analizan de datos proporcionados por División Alumnos, en lo que respecta a la aprobación de cursada y de examen final, de la asignatura “Terapia Ocupacional en Discapacidades Físicas” previo a la reforma parcial y a la asignatura, “Terapia Ocupacional en Discapacidades Físicas Adultos”, posterior a la modificación parcial del plan de estudio, aportándonos datos objetivos de la situación, que nos permite vincular el planteo inicial de la reforma curricular.

GRÁFICO 20

Análisis de los datos de las actas de cursada de la asignatura “Terapia Ocupacional en Discapacidades Físicas”, período 2007 al 2010, Plan de Estudios 1993



Nota: En éste gráfico podemos observar los datos proporcionados por División Alumnos sobre las actas de cursadas, durante los años 2007, 2008, 2009 y 2010, con la asignatura unificada, antes de la reforma del Plan de Estudios 2011.

En el 2007 la matrícula inicial fue de 97 estudiantes, de los cuales 28 aprobaron (28,86%), 59 desaprobados (60,82%) y 10 (10,30%) abandonaron la asignatura.

En el 2008 la matrícula inicial fue de 125 estudiantes, de los cuales 51 aprobaron (40,8%), 53 desaprobados (42,4%) y 21 (16,8%) abandonaron la asignatura.

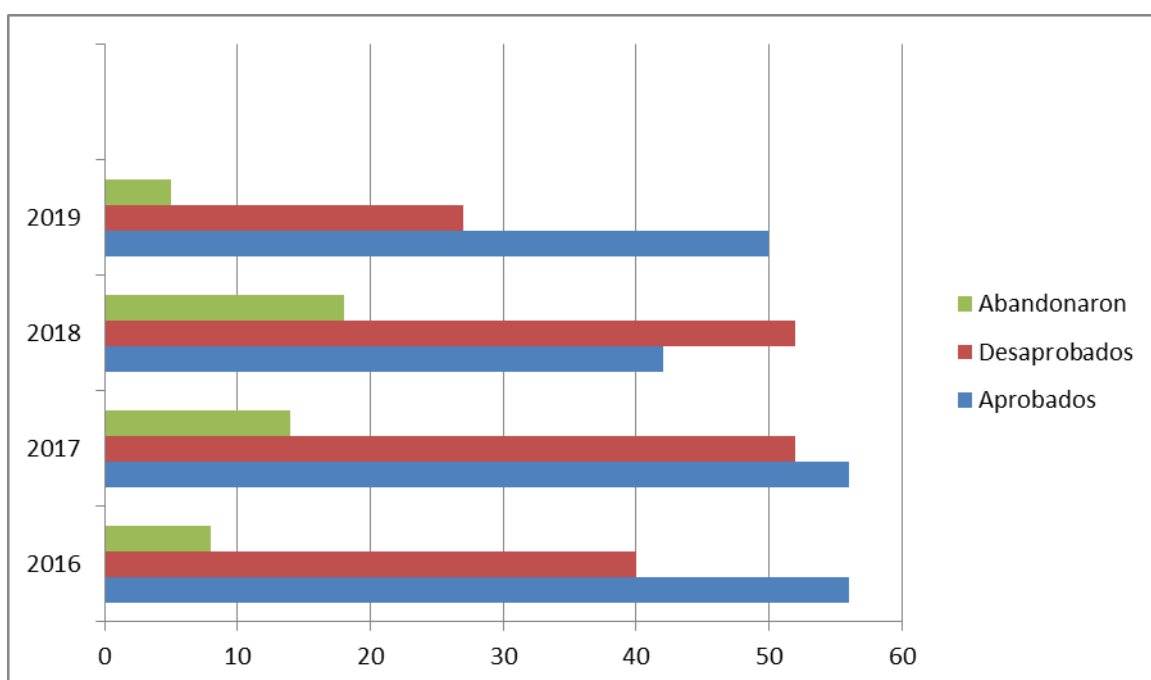
En el 2009 la matrícula inicial fue de 97 estudiantes, de los cuales 46 aprobaron (47,42%), 42 desaprobados (43,29%) y 9 (9,27%) abandonaron la asignatura.

En el 2010 la matrícula inicial fue de 112 estudiantes, de los cuales 34 aprobaron (30,35%), 55 desaprobados (49,10%) y 23 (20,53%) abandonaron la asignatura.

Se puede observar el gran porcentaje de estudiantes desaprobados durante éste período, dando cuenta que la carga horaria y de contenidos académicos dificultaba la cursada regular de la misma.

GRÁFICO 21

Análisis de los datos de la cursada de la asignatura “Terapia Ocupacional en Discapacidades Físicas Adultos”, período del 2016 al 2019, después de la reforma parcial del Plan de Estudios 2011



Nota: en éste gráfico podemos observar un aumento del porcentaje de estudiantes que aprobaron la asignatura “TO en Discapacidades Físicas Adultos”, habiendo cursado con la

reforma parcial del Plan de Estudios 2011, lo que favoreció la aprobación de la cursada, al tener menos carga horaria y menos contenidos académicos.

Los datos proporcionados por División Alumnos de las actas de cursadas de “Terapia Ocupacional en Discapacidades Físicas Adultos” (una de las asignaturas en las que se desdobló “Terapia Ocupacional en Discapacidades Físicas), durante los años 2016, 2017, 2018 y 2019, fueron los siguientes:

En el 2016 la matrícula inicial fue de 104 estudiantes, de los cuales 56 aprobaron (53,84%), 40 desaprobados (38,46%) y 8 (7,69%) abandonaron la asignatura.

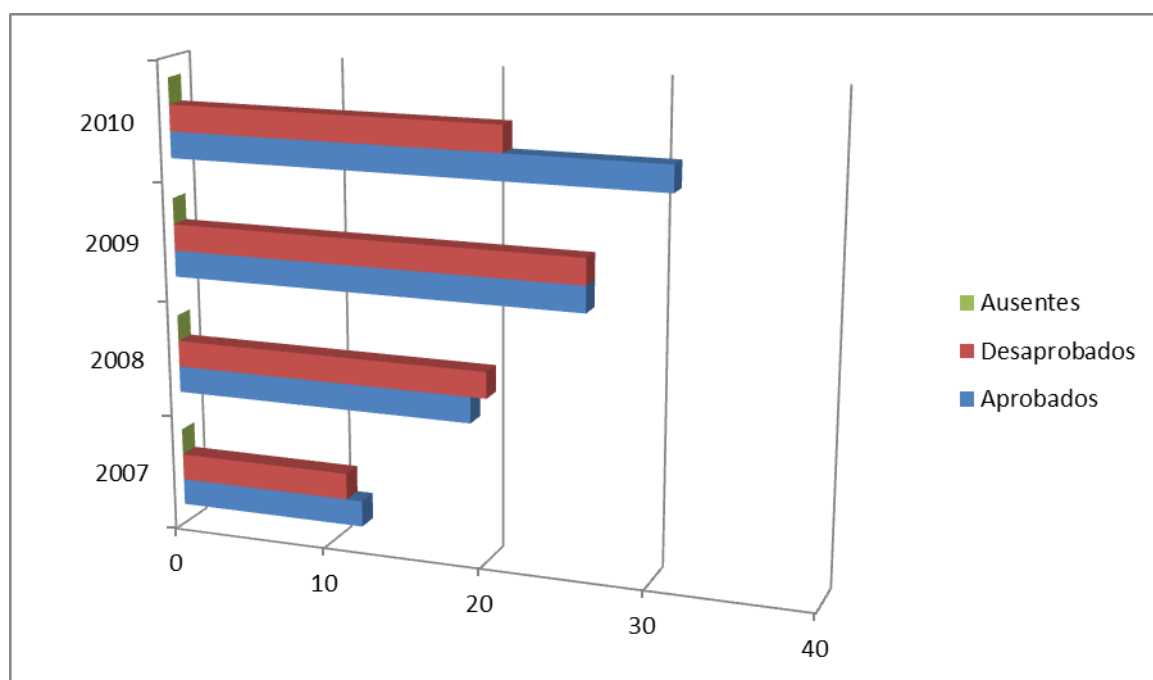
En el 2017 la matrícula inicial fue de 122 estudiantes, de los cuales 56 aprobaron (45,96%), 52 desaprobados (42,20%) y 14 (11,47%) abandonaron la asignatura.

En el 2018 la matrícula inicial fue de 116 estudiantes, de los cuales 42 aprobaron (36,20%), 52 desaprobados (44,82%) y 18 (15,51%) abandonaron la asignatura.

En el 2019 la matrícula inicial fue de 89 estudiantes, de los cuales 50 aprobaron (56,17%), 27 desaprobados (30,33%) y 12 (13,48%) abandonaron la asignatura.

GRÁFICO 22

Análisis de los datos de la mesa de finales de la asignatura “Terapia Ocupacional en Discapacidades Físicas”, período 2007 al 2010, Plan de Estudios 1993



Nota: los datos proporcionados por División Alumnos en las actas de finales de la asignatura “Terapia Ocupacional en Discapacidades Físicas”, durante los años 2007, 2008, 2009 y 2010, con la asignatura unificada, Plan de Estudios 1993, muestra que se presentaron en las mesas del 2007, un total de 23 estudiantes, de los cuales 12 (52%) aprobaron y 11(47%) desaprobaron.

En las mesas de finales del 2008 de 39 estudiantes que se presentaron ese año, 19(48,71%) aprobaron y 20(51,28%) desaprobaron.

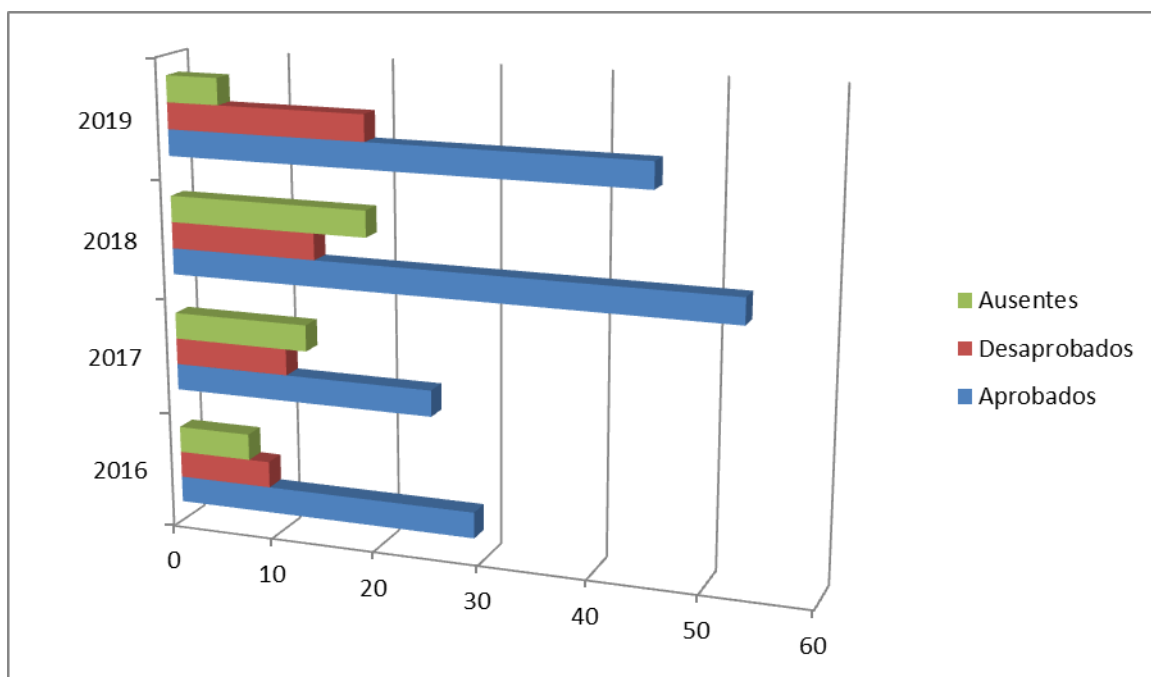
Durante el 2009, se presentaron ese año, 52 estudiantes a rendir el final, de los que 26(50%) aprobaron y 26(50 %) desaprobaron.

Y en el 2010, de los 52 estudiantes, 31(59,61%) aprobaron y 21(40,39%) desaprobaron.

Podemos notar en el gráfico de barras que el porcentaje de aprobados y desaprobados es muy parejo., pero lo notorio es que en esos 4 años, solo 146 estudiantes se presentaron a la mesa de finales

GRÁFICO 23

Análisis de los datos de la mesa de finales de la asignatura “Terapia Ocupacional en Discapacidades Físicas Adultos”, período del 2016 al 2019, después de la reforma parcial del Plan de Estudios 2011



Nota: en este gráfico podemos notar los siguientes datos proporcionados por División Alumnos de las actas de finales en una de las asignaturas en las que se desdobló “Terapia Ocupacional en Discapacidades Físicas”, “Terapia Ocupacional en Discapacidades Físicas

Adultos”, observando un notable aumento del porcentaje de aprobados, así como también un mayor número de estudiantes que se presentaron a la mesa de finales, esto muestra la relación que hay con las encuestas que se realizaron a los estudiantes de éste período, donde el 90% de los encuestados marcan que el desdoblar la asignatura, les facilitó el estudio y la presentación al examen final.

En las mesas del 2016, se presentaron ese año un total de 45 estudiantes, de los cuales 29 (64,44%) aprobaron y 9 (20%) desaprobaron y 7(15.55%) ausentes.

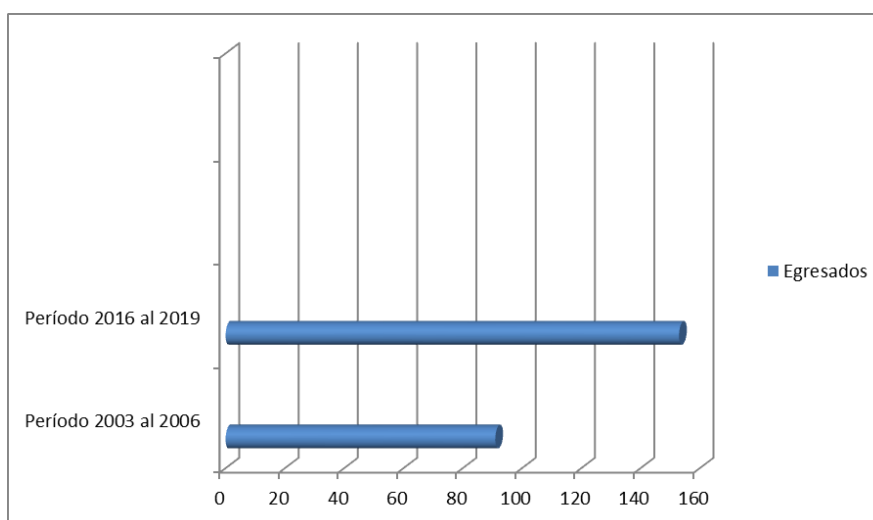
En el 2017 de 49 estudiantes que se presentaron ese año, 25(51,02%) aprobaron, 11(22,44 %) desaprobaron y 13(26,53%) ausentes.

Durante el 2018, se presentaron ese año, 86 estudiantes a rendir el final, de los que 53(61,62%) aprobaron, 14 (16,27%) desaprobaron y 19(22,09%) ausentes.

Y en el 2019, de los 102 estudiantes, 45(44,11%) aprobaron, 19(18,62%) desaprobaron y 20(19,60%) ausentes.

En éstos 4 años un total de 282 estudiantes se presentaron a la mesa de finales, aumentando notablemente en comparación con el período de referencia anterior.

Otro dato importante que se pudo recabar es el número de egresados en los años 2003, 2004, 2005 y 2006, anterior a la reforma parcial del 2011, información que se recogió del trabajo “Consideraciones a tener en cuenta para un cambio curricular en la Licenciatura en Terapia ocupacional”, que arroja un total de 91 egresados en ese período; comparando con los egresados de la carrera durante el período comprendido entre los años 2016, 2017, 2018 y 2019, que da un total de 153 egresados, se puede observar que la modificación parcial del Plan de Estudios 2011, favoreció la regularidad de carrera, es decir la no lentificación en la obtención del título de Licenciado en T.O.



Entrevista a la Lic Oudshoorn Silvina, directora de la carrera durante la modificación parcial del Plan de Estudios

- Presentación de la persona entrevistada

Soy Terapeuta Ocupacional, del primer grupo, cuando éramos TO, después hice la Licenciatura, todo en la Universidad de Mar del Plata, y después hice una Maestría en Gestión de Servicios de Salud, ahí terminé mi ciclo de formación.

- Recorrido profesional y académico

Ni bien me recibí, mi idea fue trabajar en salud mental, desde que entré en primer año, pensaba adultos y salud mental, es lo que me interesaba. Lo que pasa es que terminando la carrera, la vida me marcó otra cosa, con el fallecimiento de mi hijo, descubrí la oncología, entonces a partir de ahí, dije evidentemente tenía que estudiar TO, para trabajar en oncología y después específicamente en cuidados paliativos, así que toda mi cosa previa, de congresos, porque desde segundo año, tercer año, todo era de salud mental, dije esto me va a servir para anexárselo a lo que está pasando en oncología, porque vi las falencias, cuando mi hijo estaba internado, no había TO que lo atendiera, y yo era su mamá, no era su terapeuta. Entonces estamos haciendo agua por algunos lugares, y por eso después me interesó empezar a rebuscar en los planes, en los programas de cada asignatura, qué cosas cubríamos y qué cosas no estaban cubiertas. Eso en lo privado.

Cuando empiezo como supervisora de Práctica Clínica, recibí mis primeros alumnos trabajando en salud mental, en 1990, 1991. Eso fue mi primera incursión como Adscripta a la docencia. En 1993 dejé salud mental y me aboqué a oncología y cuidados paliativos, ahí dejé

de hacer supervisión en Práctica Clínica. En 1991, me ofrece la Lic Nidia Martijena, estar en una materia, y justo se abrió un concurso de ayudante de primera para “Introducción a TO”, esa fue mi entrada formal a la docencia y me encantó estar en primer año, donde en ese momento había un ingreso de 300 estudiantes.

Estando en “Introducción a TO”, me proponen de ir a “Medios Terapéuticos I y II”, que se iba abrir un cargo, me presenté en el cargo, Ayudante de primera, y lo gané. A los 6 meses se abre un registro circunscripto y piden desde la cátedra que me suban a Jefe de Trabajos Prácticos, cuando la Adjunta se jubila, yo concurso el cargo y lo gano, y me quedo con el Adjunto, el JTP y el cargo de ayudante de primera de Introducción a TO. Esto fue en 1996/1997.

- Período en el que fuiste directora de la carrera y motivos por los que se definió el cambio curricular

Del 2009 al 2011 asumí como directora de la carrera, el primer mandato, una de las primeras cosas que hice fue abrir un blog del departamento, donde tenían acceso los docentes, graduados y estudiantes. En esa primera gestión, vinieron los docentes de TO en Discapacidades Físicas, Lic Bacigalupo Graciela, profesor titular, y la Lic Vega Carlota, profesor adjunto, a decirme que reflatara las cartas que habían presentado ya hace unos años, y que no se le había dado cabida. Lo que los docentes proponían era la división de la asignatura, al ser muy extensa en contenidos lo que se tenía que cursar y eso producía también un estancamiento, y el no avance regular de los estudiantes, ya que era mucho rendir las dos, ya que eran como dos materias, que formalmente estaban unidas, así que lo más lógico era separarlas y separar los cargos. Hubo que citar, ya que nuestra carrera está organizada por áreas curriculares, al área curricular a la que correspondía a esa materia que era de las

troncales y preguntar si estaban de acuerdo con esa división, no hubo ningún problema, era algo que se caía de maduro y lo estaban pidiendo.

- ¿Cuáles fueron los cambios propuestos además de la división de la asignatura “Terapia Ocupacional en Discapacidades Físicas”, y qué pasó con dichos cambios?

Ya que estábamos con el Plan, había muchas otras cosas por modificar, nuestro Plan es de casi 6000 hs, todas están en los aprox en 3900 hs, que me parece un disparate de poco, pero 6000 es mucho, entonces ya que estábamos recortar algunas materias o reacomodar algunas cosas, era la posibilidad. Entonces empecé a citar, y ahí ya estamos en el segundo mandato, del 2011 al 2013, ahí fue una lucha durante dos años, para lograr que se reunieran las materias que correspondían a cada área curricular y se pusieran de acuerdo, en que algunas iban a tener que ceder horas, algunas iban a desaparecer, como cuando uno concursaba, concursaba por área, a lo mejor vos estabas dando estadística, pero tu materia en vez de ser anual, iba a pasar a ser cuatrimestral, o trimestral, y todas esas horas que te faltaban, iban a pasar, como concursaste dentro del área, iban a pasar a formar parte de otra asignatura, hubo mucha oposición a esto.

La división de la Asignatura “Terapia Ocupacional en discapacidades Físicas”, ya contaba con el aval del Consejo Académico, lo que pasa que queríamos agregar, ya que se iba hacer una modificación parcial, que fuera una modificación, con más cambios curriculares, pero como se iba retardando tanto el trabajo por áreas, salió la modificación parcial de “Discapacidades Físicas” y con el resto no se contó con el aval del resto de los claustros.

En el momento que yo dejo la dirección de la carrera, que coincide con mi proceso de salud, y me termino jubilando en el 2014, por invalidez. Ya no podía seguir éste trámite, y en la dirección que me siguió, lo que se hizo fue contratar a un equipo externo, para que hicieran la modificación curricular, que aún no se implementó.

CONCLUSIÓN

A modo de conclusión podemos decir que las cuestiones curriculares son siempre complejas y requieren tener en cuenta, de manera integrada, ideas, dimensiones, aspectos, factores y fuerzas diferentes que, en la teoría y la práctica, se combinan al tomar decisiones sobre el currículo como proyecto de acción, de capacitación y educación.

Hemos expuesto el significado de los ejes transversales en el currículo universitario y sus implicaciones en la formación integral del estudiante universitario, por su dinámica globalizadora e integradora de los aprendizajes.

El perfil de graduado que se aspira lograr permitirá determinar la magnitud o intensidad del cambio curricular, pues según sea la brecha entre la formación actual y la deseada, el cambio requerido será una transformación total del Plan de Estudios o bien una reforma en determinados aspectos (administrativos y/o de implementación) o tal vez sólo se requiera de una actualización curricular referida a nuevas estrategias de enseñanza y/o contenidos mínimos.

Mostramos entonces, en nuestro trabajo, la modificación parcial del Plan de Estudios de 1993, de la carrera Lic en Terapia Ocupacional, donde se reformaron aspectos administrativos y/o de implementación, en donde se aborda la división de una asignatura del área específica “Terapia Ocupacional en Discapacidades Físicas”, en “Terapia Ocupacional en Discapacidades Físicas Adultos” y “Terapia Ocupacional en Pediatría”, aprobado mediante OCA 454/11 y OCS 1735/12, con los objetivos de: facilitar la cursada regular de los estudiantes, que podrían elegir cursar o no ambas asignaturas simultáneamente, así como rendir los finales por separado; favoreciendo la regularidad y no lentificación de la carrera,

permitiendo al aprobar una de las dos asignatura realizar la práctica clínica correspondiente al área de adultos o niños.

Evaluamos la efectividad de la reforma curricular realizada observando en los resultados recogidos, según actas de cursada y de finales, de años anteriores a la modificación, y posteriores a la misma, la validez de dicha reforma.

La comparación se realizó entre la asignatura “Terapia ocupacional en Discapacidades Físicas” y una de las asignaturas en las que se desdobló “Terapia Ocupacional en Discapacidades Físicas Adultos”, ya que en la primera me desempeñé como Jefe de Trabajos Prácticos y Docente graduado y en la segunda me desempeño en la actualidad como Profesor Adjunto y Jefe de Trabajos Prácticos.

Los gráficos expuestos anteriormente muestran mayor porcentaje de estudiantes aprobados en la cursada con la asignatura desdoblada, lo notorio es que en los períodos seleccionados, del 2007 al 2010 y del 2016 al 2019, el total de inscriptos a la cursada (matrícula inicial), fue de 431 estudiantes en ambos períodos, habiendo aprobado solo el 36,89% de los inscriptos en la cursada de “Terapia Ocupacional en Discapacidades Físicas”, y el 47,33% de los inscriptos en “Terapia Ocupacional en Discapacidades Físicas Adultos”.

Los demás gráficos en relación a mesa de finales y egresados de la carrera, muestran también como la reforma parcial curricular favoreció la regularidad y no lentificación en la carrera.

Sumamos a los resultados expuestos, la percepción, experiencias y puntos de vista de los estudiantes en ambos períodos en relación a carga horaria, contenidos académicos mínimos, si el desdoblar la asignatura “Terapia Ocupacional en Discapacidades Físicas”, favoreció, la regularidad de la cursada, el estudio y presentación al examen final y en

consecuencia facilitó el avance regular de la carrera y mejoró la formación académica del Licenciado en Terapia Ocupacional, obteniendo de las encuestas, un porcentaje positivo en relación a la reforma parcial curricular realizada en la carrera en el 2011.

Durante el período 2017/2019, se trabajó nuevamente, desde la dirección de la carrera, un cambio curricular, la reforma del Plan del Estudios, una transformación total del mismo, realizando reuniones docentes por áreas para debatir aspectos de las modificaciones, diseñando cronograma de actividades para la reforma curricular, para su posterior elaboración y redacción final del nuevo plan.

Se presentó el cambio curricular en el 2019, y a la fecha se espera la aprobación del mismo, para su implementación.

REFERENCIA BIBLIOGRAFICA

CAMILLONI, Alicia R. W. de (1991). Alternativas para el Régimen Académico. *Revista IGLU*, N° 1, octubre, pp. 97-108.

CAMILLONI, Alicia R. W. de (1991). O Papel do Estado na Educação Superior: autonomia, exames de ordem, exame de estado e atribuições profissionais. *Anais do I Seminario de Universidades pela integração Brasil e Argentina*. Recife: Universidade Católica de Pernambuco. 12 al 14 de noviembre de 1991. pp. 513-521.

CAMILLONI, Alicia R. W. de (2001). Modalidades y proyectos de cambio curricular. En: Aportes para un cambio *curricular en Argentina 2001*. Facultad de Medicina, Universidad de Buenos Aires/OPS/OMS. pp. 23-52.

CAMILLONI, Alicia R. W. de. (2006). *Notas para una historia de la Teoría del Currículo*. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

CAMILLONI, Alicia R W de. (2016), Ensayos: Tendencias y formatos en el currículo universitario. Universidad Nacional del Litoral

CAMILLONI, A. “De la especialización divisiva a la especialización conectiva en el curriculum universitario. Problemáticas académicas y organizativas”. En Tensiones entre disciplinas y competencias en el curriculum universitario. STUBRIN, A. y DIAZ, N. (comp.). Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral.

CAMILLONI, A. (2013). El curriculum universitario entre la flexibilización y la estandarización. Congreso de Docencia Universitaria. Universidad de Buenos Aires. Publicado el 19 de octubre de 2013. Congreso de Docencia Universitaria. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=vpoEeMmEFzk>

CAMILLONI, A. (2015). La formación básica en el curriculum universitario. Conferencia en el marco del ciclo de actividades con motivo del 30º aniversario de la creación del Ciclo Básico Común (CBC) de la Universidad de Buenos Aires (UBA) dentro del Programa La UBA para el Siglo XXI. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=t2eUvouqPak>

RODOLFO POSADAS ÁLVAREZ, Currículo y aprendizaje en la formación superior fundamentados en competencias Ph.D Barranquilla, Julio de 2007

MAGENDZO, A. (1986). *Currículum y cultura en América Latina*. Santiago de Chile: PIIIE.

TORRES SANTOME J. (1996). *Globalización e interdisciplinariedad: El curriculum integrado*. Madrid: Morata.

MARÍA EUGENIA FOSSI (2008), Los principios éticos en el currículo universitario



FACULTAD DE HUMANIDADES
UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA

EDITH LITWIN, Las configuraciones didácticas Una nueva agenda para la enseñanza superior. Ed Paidós. 2da reimpresión 2000

Bentivogli; Di Clemente; Fernandez; García Ceinj; Scheggia; Sicoli; Singla; Vega.(2006). Consideraciones a tener en cuenta para un cambio curricular en la Licenciatura en Terapia Ocupacional.

Ordenanza de Consejo Superior N° 515, Mar del Plata,26 de julio 1993. Nuevo Plan de estudio para la Carrera Licenciatura en Terapia Ocupacional

Ordenanza de Consejo Superior N° 1735, Mar del Plata,01 de diciembre 2011.Modificación parcial del Plan de Estudio

MIGUEL S VALLE (2002) Entrevistas cualitativas. Centro de nvestigaciones sociológicas. Madrid

HERNÁNDEZ SAMPIERI, FERNÁNDEZ COLLADO, C., & BAPTISTA LUCIO, P. (2014). Metodología de la investigación (6ta ed). México D.F.: McGraw-Hill

ROBERTO HERNÁNDEZ SAMPIERI, CHRISTIAN PAULINA MENDOZA TORRES, Metodología de la Investigación: las rutas cuantitativas, cualitativas y mixtas. McGraw-Hill. (2008)

GIMENO, J (1988) El curriculum: una reflexión sobre la práctica. Madrid Morata

<https://didacticaycurriculum.files.wordpress.com/2017/09/picco-tipos-de-curriculum.pdf>

LITWIN EDITH, "El currículo universitario: perspectivas teóricas y metodológicas para el análisis y el cambio", *Revista Educación y Pedagogía*, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, vol. XVIII, núm. 46, (septiembre-diciembre), 2006, pp. 25-31

ANEXO

Encuesta a 10 estudiantes que cursaron la asignatura “Terapia Ocupacional en Discapacidades Físicas” con el Plan de Estudios 1993

Encuesta sobre el cambio curricular de la Asignatura "Terapia Ocupacional en Discapacidades Físicas" en "Terapia Ocupacional en Discapacidades Físicas Adultos" y "Terapia Ocupacional en Pediatría"

Esta encuesta es parte del trabajo final de investigación titulado: "Análisis en las características del cambio curricular de la Asignatura Terapia Ocupacional en Discapacidades Físicas, en el contexto de una reforma curricular", de la Carrera de Especialización en Docencia Universitaria. Se busca conocer la percepción de los estudiantes que cursaron la asignatura unificada y los que cursaron la asignatura desdoblada.

Muchas gracias por su colaboración

Edad

De 20 a 30

De 31 a 40

De 41 a 50

Más de 50

¿Cursó la asignatura "TO en Discapacidades Físicas"?

Sí

NO

¿Cómo era la carga horaria de dicha asignatura?

Normal

Excesiva

¿Cómo eran los contenidos académicos?

Adecuados

Excesivos

Escasos

¿ Recursó la asignatura "TO en Discapacidades Físicas"?

Sí

No

El examen final de la asignatura "TO en Discapacidades Físicas", ¿le demandó más tiempo de estudio, que otra asignatura de la carrera?

Sí

No

Cursar "TO en Discapacidades Físicas"

Dificultó el avance regular de su carrera

NO dificultó el avance regular de su carrera

A su entender, ¿la división de la asignatura "TO en Discapacidades Físicas", en "TO en Discapacidades Físicas Adultos" y "TO en Pediatría", mejoró la formación académica del Licenciado en Terapia Ocupacional?

Sí

No

Encuesta a 10 estudiantes que cursaron la asignatura “Terapia Ocupacional en Discapacidades Físicas Adultos” y “Terapia Ocupacional en Pediatría”, después de la modificación parcial del Plan de Estudios 2011

Encuesta sobre el cambio curricular de la Asignatura "Terapia Ocupacional en Discapacidades Físicas" en "Terapia Ocupacional en Discapacidades Físicas Adultos" y "Terapia Ocupacional en Pediatría"

Esta encuesta es parte del trabajo final de investigación titulado: "“Análisis de las características del cambio curricular de la Asignatura Terapia Ocupacional en Discapacidades Físicas, en el contexto de una reforma curricular”, de la Carrera de Especialización en Docencia Universitaria. Se busca conocer la percepción de los estudiantes que cursaron la asignatura unificada y los que cursaron la asignatura desdoblada.

La encuesta es de participación libre y anónima y los resultados serán utilizados para evaluar si el cambio curricular realizado favoreció el avance curricular del estudiante.

Muchas gracias por su colaboración

1) Edad

De 20 a 30

De 31 a 40

De 41 a 50

Más de 50

2) ¿Cursó las asignaturas "TO en Discapacidades Físicas Adultos" y TO en Pediatría", el mismo año?

Sí

No

3) ¿Cursó las asignaturas "TO en Discapacidades Físicas Adultos" y TO en Pediatría", el mismo año?

Normal

Excesiva

4) ¿Cómo era la carga horaria de la asignatura "TO en Pediatría"?

Normal

Excesiva

5) ¿Cómo eran los contenidos académicos de la asignatura "TO en Discapacidades Físicas Adultos"?

Adecuados

Excesivos

Escasos

6) ¿ Recursó la asignatura "TO en Discapacidades Físicas Adultos"?

Sí

No

7) ¿Cómo eran los contenidos académicos de la asignatura "TO en Pediatría"?

Adecuados

Excesivos

Escaso

¿ Recurso la asignatura "TO en Pediatría"?

Sí

No

Desdoblar la asignatura "TO en Discapacidades Físicas", en "TO en Discapacidades Físicas Adultos" y "TO en Pediatría", facilitó el estudio y la presentación al examen final, a cada asignatura?

Sí

No

Desdoblar la asignatura "TO en Discapacidades Físicas", en "TO en Discapacidades Físicas Adultos" y "TO en Pediatría", facilitó el avance regular de su carrera?

Sí

No

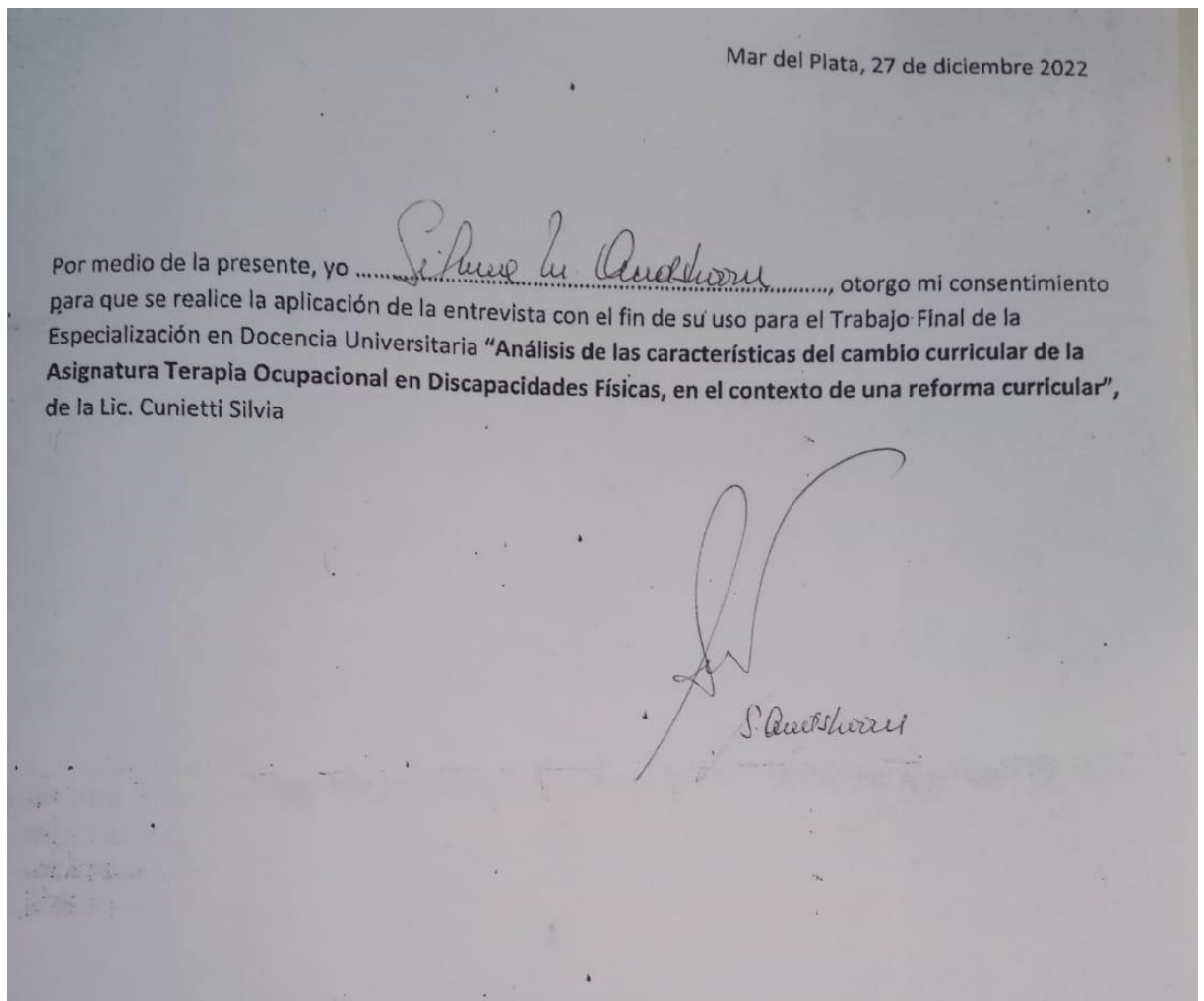
A su entender, ¿la división de la asignatura "TO en Discapacidades Físicas", en "TO en Discapacidades Físicas Adultos" y "TO en Pediatría", mejoró la formación académica del Licenciado en Terapia Ocupacional?

Sí

No

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Consentimiento informado de la Lic. Silvina Oudshoorn, para que se realice una entrevista como directora de la carrera Licenciatura en Terapia Ocupacional, durante su primer mandato 2009 al 2011, y durante el segundo mandato 2011 al 2013. Con el fin de su uso para el Trabajo Final de la especialización en Docencia universitaria “Análisis de las características del cambio curricular de la Asignatura Terapia Ocupacional en Discapacidades Físicas, en el contexto de la reforma curricular”, de la Lic Cunietti Silvia.



Cronograma (año 2022/2023)

Actividad/ Actividad/	2022 FEB	MAR	ABR	MAY	JUN	JUL	AGO	SEP	OCT	NOV	DIC	2023 ENE	FEB
Presentación del proyecto	X												
Análisis documental	X	X	X	X	X								
Entrevistas/ encuestas			X	X	X	X	X	X					
Recolección de datos					X	X	X	X	X				
Análisis y valoración de datos						X	X	X	X	X			
Análisis del contexto						X	X	X	X	X			
Planificación y redacción del proyecto									X	X	X		
Revisión final												X	
Presentación T.P													X