

# TUTORÍAS EN EDUCACIÓN SUPERIOR: POSIBILIDADES PARA LA TERAPIA OCUPACIONAL

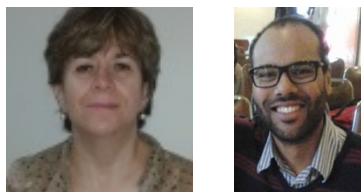
## TUTORING IN HIGHER EDUCATION: CONTRIBUTIONS TO OCCUPATIONAL THERAPY

**Palabras clave** Educación Superior; Formación de Terapeutas Ocupacionales; Tutorías.

**Keywords** University Education; Training Occupational; Therapists, Tutorial.

**DECS** Chile; Terapia Ocupacional; Tutorial Interactivo.

**Mesh** Chile; Occupational Therapy; Interactive Tutorial.



### Autora

#### **Dña. Carmen Paz Díaz Camazón**

*Magíster en Docencia para la Educación Superior, Licenciada en Ciencias de la Ocupación Humana, Terapeuta Ocupacional. Académica del Departamento de Terapia Ocupacional y Ciencia de la Ocupación de la Universidad de Chile.*

E-mail de contacto: [carmendiaz@med.uchile.cl](mailto:carmendiaz@med.uchile.cl)

#### **Dr. Rodolfo Morrison Jara**

*Doctor en Lógica y Filosofía de la Ciencia, Licenciado en Ciencias de la Ocupación, Terapeuta Ocupacional. Académico y coordinador del área Investigación del Departamento de Terapia Ocupacional y Ciencia de la Ocupación de la Universidad de Chile. Integrante de la Sociedad Chilena de Ciencia de la Ocupación, del Comité de Estudios en Ciencia de la Ocupación y del Núcleo I+D Gestión para la Diversidad del área de Trabajo Social de la Universidad de Chile.*

E-mail de contacto: [rodolfomorrison@med.uchile.cl](mailto:rodolfomorrison@med.uchile.cl)

### Como citar este documento:

Díaz Camazón CP, Morrison Jara R. Tutorías en educación superior: posibilidades para la terapia ocupacional. TOG (A Coruña) [revista en Internet]. 2016 [-fecha de la consulta-]; 13(23): [15p.]. Disponible en: <http://www.revistatog.com/num23/pdfs/colab3.pdf>

**Texto recibido:** 08/04/2016

**Texto aceptado:** 29/04/2016

**Texto Publicado:** 31/05/2016

Desde el año 2010, Chile es miembro activo de la OCDE (Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico). La revisión de diversos informes de este organismo sobre la Educación Superior en nuestro país, permite afirmar que han ocurrido cambios sustanciales a partir de la Reforma de 1981, evidenciados esencialmente en el incremento de la cobertura de estudiantes y en la masificación del ingreso a este nivel de enseñanza, que hasta ese momento era considerado elitista<sup>1</sup>. Sin embargo, ese auge conllevó un descontrol por parte del Estado chileno, ya que las ofertas académicas aumentaron en directa proporción con el desarrollo del sistema económico de libre mercado<sup>2</sup>.

Así, los cambios que ha vivido la Educación Superior en Chile a partir de esta reforma,

## RESUMEN

El presente artículo presenta la relevancia del uso de tutorías dentro de la formación universitaria de terapeutas ocupacionales. Primero, realiza una aproximación general al contexto de la educación superior en Chile, haciendo énfasis en la formación universitaria en terapia ocupacional. Posteriormente, aborda el concepto de tutorías en educación superior, señalando su pertinencia en la formación disciplinar. Finalmente, se realiza una propuesta basada en la descripción del filósofo Donald Schön.

## SUMMARY

This article presents the importance of the use of tutorials in the university training of occupational therapists. First, a general approach to the context of higher education in Chile is made, with emphasis on university education in occupational therapy. Subsequently, the concept of tutorials in higher education is addressed, noting its relevance in discipline training. Finally, an approach based on the theory of the philosopher Donald Schön is described.

dieron origen a tres niveles en la Educación Superior, a saber, Universidades, Institutos Profesionales y Centros de Formación Técnica<sup>3</sup>. Se entiende que la referencia a estos 3 niveles comprende a las Instituciones de Educación Superior que han obtenido el reconocimiento oficial del

Estado y que actualmente, se encuentran desarrollando actividades docentes. El reconocimiento oficial de una Institución de Educación Superior es la autorización que le concede el Estado para funcionar como tal y para otorgar títulos y grados académicos.

Las Instituciones de Educación Superior pueden ser autónomas o estar sometidas desde sus inicios a un sistema de supervisión externa. Son autónomas aquellas instituciones que están facultadas para otorgar los títulos y grados que corresponda en forma independiente, desarrollando sus funciones, en conformidad con lo establecido en sus estatutos, y comprende la autonomía académica, económica y administrativa<sup>4</sup>. Estas abarcan: Universidades<sup>\*</sup>; Institutos Profesionales<sup>†</sup> y Centros de Formación Técnica<sup>‡</sup>.

---

<sup>\*</sup> En Chile, las universidades imparten carreras de 5 o más años de duración. Pueden ser públicas o tradicionales, o privadas. Las públicas y tradicionales pertenecen al Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas (CRUCH); organismo de administración autónoma, con personalidad jurídica de derecho público, creado por ley el 14 de Agosto de 1954 y que coordina la labor universitaria nacional. Está presidido por el Ministro de Educación y lo conforman 25 universidades, las cuales, son líderes en investigación y post-grado, contando con acreditación institucional otorgada por la Comisión Nacional de Acreditación (CNA). El CRUCH ha realizado importantes contribuciones al ámbito universitario, tales como el establecimiento de un sistema de selección y admisión de estudiantes a las instituciones que lo componen, y aportes en la creación de leyes vinculadas a la Educación Superior. Las universidades privadas ascienden actualmente a un total de 31 en Chile (contando con diferentes sedes a lo largo del país), encontrándose en diversos estados de Acreditación por la CNA (acreditadas, en proceso de acreditación y no acreditadas)<sup>1</sup>.

<sup>†</sup> Los Institutos Profesionales son de carácter privado e imparten carreras de 4 años de duración. Son 44 instituciones en todo Chile y, al igual que las universidades privadas, están en

De esta manera, se ha registrado un aumento notable en la cantidad de instituciones que ofrecen este nivel educativo y en la cobertura que alcanzan las mismas; pasando de 8 universidades y algunos institutos profesionales en la década de los años 70, a una diversificación del sistema en relación al tipo de carreras y número de instituciones que las entregan<sup>5</sup>.

Dichas instituciones reciben, desde 1981 hasta la actualidad, a estudiantes provenientes de establecimientos educacionales privados, particulares subvencionados (por el Estado chileno) y/o municipalizados (cuyo financiamiento es de responsabilidad del ayuntamiento correspondiente), que pertenecen a distintos niveles socio-económicos, pero que de forma mayoritaria acceden a la Educación Superior mediante el endeudamiento<sup>5</sup>.

Los resultados arrojados por los sistemas estandarizados de medición existentes en Chile (SIMCE<sup>§</sup>, PISA<sup>\*\*</sup> y PSU<sup>++</sup>), sumados a una amplia gama de estudios

---

distintas situaciones respecto a la acreditación: acreditados, en proceso de acreditación y no acreditados<sup>1</sup>.

‡ Centros de Formación Técnica: son de carácter privado e imparten carreras de 2 años 6 meses de duración; alcanzando un total de 59 instituciones en todo Chile. Al igual que las universidades privadas e institutos profesionales, están en distintas situaciones respecto a la acreditación: acreditados, en proceso de acreditación y no acreditados<sup>1</sup>.

§ El Sistema Nacional de Evaluación de Resultados de Aprendizaje (SIMCE), fundado en 1988, se instauró en el sistema educativo chileno con el propósito de contribuir al mejoramiento de la calidad y equidad de la educación. Se aplica a todos los y las estudiantes de Chile que cursan 2do, 4to, 6to y 8vo año de Educación Básica (primaria), además de aquéllos de 2do y 3er año de Enseñanza Media (secundaria). Las asignaturas evaluadas por el SIMCE son: Lenguaje y Comunicación (comprensión de lectura y escritura); Ciencias Naturales; Matemática; Historia, Geografía y Ciencias Sociales e Inglés. Los resultados de las pruebas Simce entregan información de los estándares de aprendizaje logrados por los estudiantes en los diferentes niveles de enseñanza, y complementan el análisis que realiza cada establecimiento a partir de sus propias evaluaciones, ya que sitúan los logros de alumnos en un contexto nacional. De este modo, los resultados de las pruebas Simce aportan información clave para que cada comunidad educativa reflexione sobre los aprendizajes alcanzados por sus estudiantes e identifique desafíos y fortalezas que contribuyan a la elaboración o reformulación de estrategias de enseñanza orientadas a mejorar los aprendizajes<sup>4</sup>.

\*\* El informe PISA es conocido como Informe del Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes (por sus siglas en inglés: *Programme for International Student Assessment*). Se basa en el análisis del rendimiento de estudiantes a partir de unos exámenes que se realizan cada tres años en varios países, con el fin de determinar la valoración internacional de los alumnos. Este informe es llevado a cabo por la OCDE, que se encarga de la realización de pruebas estandarizadas a estudiantes de 15 años. Aunque es considerado como un sistema "objetivo" de comparación, su formulación está sujeta a muchas críticas, por cuanto es un análisis meramente cuantitativo<sup>4</sup>.

realizados en Educación Superior<sup>6</sup>, muestran que un porcentaje importante de estudiantes que ingresan a este sistema, no reúnen los requisitos que les permitirán cumplir con demandas académicas de complejidad creciente, tales como: contar con una base de conocimientos previa suficientemente sólida para abordar los desafíos académicos universitarios, disponer de hábitos de estudio, utilizar diversas estrategias de aprendizaje, etcétera<sup>7</sup>. Principalmente, estos/as estudiantes provienen de establecimientos municipalizados y particulares subvencionados de los niveles socio-económicos más bajos del país. Dicho grupo, corresponde al estrato estudiantil que históricamente registra los peores resultados en las evaluaciones estandarizadas en todos los niveles: SIMCE, PISA en Educación General Básica y PSU al finalizar la Enseñanza Media (secundaria), como requisito para el ingreso a la Educación Superior.

En el caso de la terapia ocupacional la cuestión no es muy diferente, ya que la mayoría de las escuelas chilenas, que forman a estos/as profesionales, poseen este perfil de estudiantes.

## **FORMACIÓN DE TERAPIA OCUPACIONAL EN CHILE**

La disciplina se inició en el país en 1963 como un curso, fruto de una comisión conformada por el Ministerio de Salud, la Universidad de Chile y representantes de la Organización Mundial de la Salud, en el contexto del año mundial de la discapacidad (año 1962) y como una forma de potenciar la rehabilitación nacional, debido a la pandemia de poliomielitis que enfrentaba el país y al aumento de niños que nacían con parálisis cerebral. Así, Livio Paolinelli, médico que se especializó en medicina física y rehabilitación, fue el primer director del curso en cuya subdirección (desde 1964) se encontraba Margarita León, terapeuta ocupacional extranjera que instaló una serie de dispositivos de

---

<sup>††</sup> La Prueba de Selección Universitaria (PSU) es una batería de pruebas estandarizadas que deben rendir los egresados de Enseñanza Media, cuyo propósito es la selección de postulantes para la continuación de estudios universitarios. Comprende distintas temáticas abordadas durante la Enseñanza Media, medidas a través de los siguientes contenidos: Prueba de Lenguaje y Comunicación; Matemática; Historia, Geografía y Ciencias Sociales y Ciencias (Biología, Física y Química)<sup>4</sup>.

terapia ocupacional en el país. A partir de 1967, la subdirección fue asumida por Brígida Flores, quien desde 1969 y hasta 1973 ejerció como directora. Entre 1973 y 1990 la directora del único curso de terapia ocupacional del país, en la Universidad de Chile, fue Silvia Gómez. De esta forma, el primer curso de TO tuvo dos egresadas y el segundo once y, posteriormente, egresaban quince estudiantes por año hasta la ya mencionada reforma de 1981 donde hubo un aumento considerable de egresadas/os<sup>8</sup>.

Desde 1996 aumentan las universidades que forman terapeutas ocupacionales. Así, hasta el año 2014, 18 universidades y 2 institutos profesionales imparten la carrera en distintas sedes a lo largo de Chile, con un total de 42 programas de estudio. La formación dura 5 años en la mayoría de los centros, donde y los primeros 4 semestres se aborda una formación general, centrada en las ciencias básicas y fundamentos disciplinares, para posteriormente, centrarse en aspectos específicos de la disciplina. Si bien, al año 2013 el total de terapeutas ocupacionales en Chile es de 1.800 profesionales, desde el año 2007 se ha generado un incremento significativo en el número de estudiantes. En 2007, el total de matriculados en todo el país alcanzó los 1.572 estudiantes, mientras que en el año 2010 aumentó a 6.927 estudiantes<sup>9</sup>

Con un aumento significativo de estudiantes, considerando sus características antes descritas se hace necesaria una formación personalizada y centrada en sus habilidades. El objetivo de esta educación sería el desarrollo de habilidades personales que permitan constituirse a las y los estudiantes como profesionales con sólidas herramientas.

Por lo anterior, cabe preguntarse si es relevante en la formación académica universitaria, la incorporación de sistemas de tutorías que permitan acompañar a las y los estudiantes en su proceso de formación como futuras/os terapeutas ocupacionales.

## CONCEPTO DE TUTORÍA

Los primeros indicios sobre el origen del concepto tutoría desde una perspectiva filosófica, se remontan a la cultura clásica griega. Sócrates defiende desde su pensamiento filosófico uno de los elementos prioritarios de la tutoría como es el conocimiento de sí mismo; Platón repara en la necesidad de determinar las aptitudes de los individuos para lograr su ajuste y adecuación social; y Aristóteles propugna el desarrollo de la racionalidad para poder elegir una actividad en consonancia con los intereses de los sujetos<sup>10</sup>.

En la actualidad, se entiende que la palabra tutoría deriva de la palabra "tutor". Así, en el diccionario de la Real Academia Española, hay más de una definición de la palabra tutor, rescatando dos de ellas: "defensor, protector o director en cualquier línea" y "persona encargada de orientar a los alumnos de un curso o asignatura"<sup>11</sup>. Según el mismo diccionario, *orientar* significa, "dirigir o encaminar a alguien o algo hacia un lugar determinado". En ambas definiciones, se destaca la figura del tutor como alguien que orienta a otra persona.

En la misma línea y de acuerdo a lo planteado por la Enciclopedia Internacional de la Educación, la tutoría tiene como finalidad entregar una enseñanza que constituya un refuerzo o complemento para aquéllos/as estudiantes que muestran mayores dificultades para aprender a través de sistemas denominados convencionales; como también, a los/as estudiantes que pueden presentar necesidades especiales que ameriten una adaptación que facilite su participación en este proceso<sup>12</sup>.

Para la UNESCO, la tutoría se concibe como una guía sistemática que brinda un/a profesor/a a un/a estudiante, con el fin de reforzar sus progresos en el proceso enseñanza-aprendizaje, considerando sus requerimientos y su individualidad. Este organismo agrega que representa una gran gama de actividades que favorecen los entornos de aprendizaje y potencian el desarrollo

académico de los/as estudiantes, lo que se puede lograr mediante una adecuada orientación y motivación de estos en sus procesos individuales<sup>13</sup>.

Otros programas educativos han considerado a la tutoría como: "una forma de atención educativa, donde el profesor apoya a un estudiante o a un grupo pequeño de estudiantes de una manera sistemática, por medio de la estructuración de objetivos; programas; organización por áreas; técnicas de enseñanza apropiadas e integración de grupos conforme a ciertos criterios y mecanismos de monitoreo y control, entre otros"<sup>14</sup>, en concordancia con las conceptualizaciones anteriores.

Así, según Luis Porter<sup>15</sup>, un tutor debe presentar las siguientes características:

- íntimamente ligado con el de crecimiento profesional del/a estudiante.
- no es un amigo o un maestro.
- siempre acompañante de un/a joven en etapa de transición.
- es alguien que sabe escuchar.
- es mucho más que un individuo que entra a una vida, "interviene" y se va.
- debe apoyar, desafiar y proveer visión en el tutorado.

A modo de síntesis, al analizar las diferentes definiciones de tutoría señaladas se constata que todas tienen un elemento en común que es orientar al estudiante durante su trayectoria universitaria. La diferencia está en que algunos programas de tutoría propician el proceso académico (rendimiento académico, enseñanza compensatoria, reforzamiento, etc.), otros buscan favorecer el ámbito personal de los estudiantes (problemas afectivos, adaptación, integración, etc.) y otros tienen por propósito atender los aspectos administrativos del proceso educativo (licencias médicas, completar ramos de la malla curricular, solicitudes especiales para rendir evaluaciones, cambios de fecha, etc.).

Se puede constatar que la tutoría es interpretada de manera distinta dependiendo de la organización educativa, incluso dentro de una misma institución es entendida de manera diferente entre los estamentos que la componen.

En Chile no existe una normativa que exija a las instituciones de Educación Superior implementar un sistemas de tutorías. No obstante, en la mayoría de éstas entidades se han implementado en mayor o menor medida programas de tutoría, con el propósito de mejorar la calidad de la educación impartida<sup>16</sup>.

Estos sistemas de tutoría tienen fuertes componentes en común, por un lado, éstos programas se crearon para mejorar el rendimiento académico y para disminuir la tasa de deserción de los estudiantes. Y por otro lado, están dirigidos a orientar a los estudiantes en el ámbito académico, gestionando acciones (nivelación, reforzamiento) para que ellos y ellas administren su plan de estudio de manera eficiente y en el ámbito social, gestionando estrategias para que el y la estudiante se adapte al sistema y se integre y desempeñe afectivamente.

El desafío implica además, satisfacer las necesidades de estudiantes que se caracterizan por su gran diversidad en cuanto a sus propios intereses y demandas. Pero también, hay que considerar la satisfacción de los requerimientos del mercado laboral, es decir, un capital humano que cuente con el saber propio de su profesión y con habilidades transversales que lo conviertan en un profesional competente.

## **TUTORÍAS EN TERAPIA OCUPACIONAL**

Desde la formación en TO, se ha empleado la tutoría como una estrategia metodológica para favorecer los aprendizajes de las y los estudiantes de forma reflexiva, desarrollando el conocimiento desde su experiencia y contribuyendo a



su autonomía. Estas articulan la teoría con la práctica buscando el desarrollo del diálogo y una relación cercana con las y los docentes<sup>17</sup>.

Además, se ha descrito como una estrategia para fomentar el ingreso y la permanencia en la carrera, favoreciendo el aprendizaje significativo, donde el foco está en el desarrollo de técnicas de estudio por medio de habilidades de escritura y lectura. Así, junto con lo anterior, se buscan condiciones de apropiación de la clase y de los textos, promoviendo un rol activo en el aula<sup>18</sup>.

Por otra parte, dentro de los procesos de práctica profesional o pasos prácticos intermedios, la tutoría se ha empleado para acompañar en este proceso a las y los estudiantes, considerando sus experiencias, dudas y nuevos aprendizajes como una estrategia innovadora<sup>19-21</sup>. Por ejemplo, frente a experiencias de trabajo comunitario, se ha trabajado en base a la construcción de diagnósticos situacionales (que buscan la construcción colectiva de un problema específico y situado en una comunidad) permitiendo el desarrollo de nuevas habilidades<sup>22</sup>.

Por ello, el sistema de tutorías es un elemento central en la formación profesional de terapeutas ocupacional al permitir el desarrollo de las habilidades de las y los estudiantes.

Así, al existir tantas maneras de comprender a las tutorías, a continuación se presenta una propuesta que podría funcionar como un eje relevante en la argumentación, planificación y ejecución de un sistema de tutorías en terapia ocupacional.

## PROPUESTA SOBRE LA TUTORÍA BASADA EN LA VISIÓN DE DONALD SCHÖN

Esta propuesta se basa en la visión de Donald Schön y en una síntesis realizada por Cofre y colaboradores/as<sup>23</sup> sobre el *Sistemas de Tutoría en Educación Superior* y la formación de profesionales reflexivos. Así, esta mirada presenta un proyecto pertinente para el sistema de Educación Superior chileno, y en particular, para la formación de terapeutas ocupacionales, lo que podría significar un aporte en la mejora del proceso de formación de profesionales.

Donald Schön (1930-1997), filósofo estadounidense graduado en la Universidad de Yale y que obtuvo en Harvard la Maestría y Doctorado en Filosofía, dedicó gran parte de su trayectoria profesional a la docencia y la investigación; lo que le permitió publicar varios libros, la mayoría relacionados con los procesos del aprendizaje profesional. Su principal aporte lo constituye su propuesta de una nueva epistemología de la práctica en la formación de profesionales competentes<sup>24</sup>.

Schön afirma que la formación de profesionales competentes se logra a través de un *Practicum Reflexivo*, en el que los estudiantes adquieren el conocimiento por medio de su búsqueda. La indagación y el descubrimiento constituyen la forma en que las personas aprenden de manera eficaz, ya que construyendo el conocimiento con significado se puede garantizar que la estructura cognitiva de las personas se ha ampliado. Esto último se logra abandonando el paradigma conductista, que promueve la transmisión de conocimiento y adoptando un paradigma constructivista, que postula el aprendizaje a través de la construcción personal del conocimiento<sup>25</sup>.

Para Schön, el o la profesional competente es aquella persona capaz de enfrentar con éxito dos tipos de problemas en el campo laboral. Por una parte, los problemas instrumentales que pueden resolverse recurriendo a la aplicación de la teoría y las técnicas adquiridas durante los años de estudio, ya que se

trata de problemas definidos y bien estructurados. Y por otra parte, aquéllos problemas indeterminados que se presentan más bien como situaciones poco definidas en contextos de incertidumbre, que pueden contener incluso conflictos de valores. Problemas que dada su singularidad, la o el profesional no puede resolver aplicando la teoría y las técnicas que se derivan de su conocimiento profesional. La capacidad de resolver éstos problemas de carácter indeterminado, es la impronta de los profesionales competentes<sup>26</sup>.

Así, la *reflexión en la acción* es uno de los planteamientos centrales en el análisis que hace Schön acerca de la formación del o la profesional reflexiva y, que en la década de los ochenta puso en discusión la capacidad de reflexión profesional. Postuló una nueva epistemología de la práctica, contraria al modelo de práctica basado en la racionalidad técnica, que plantea que los estudiantes deben necesariamente obtener primero el conocimiento, para después aplicarlo en la práctica.

Para elaborar su propuesta, Schön recupera planteamientos ya conocidos como el de John Dewey de "aprender haciendo"<sup>27</sup>, que significa que los estudiantes aprenden mediante la reflexión, al hacer aquello en lo que buscan formarse, y se ayudan por medio de otros profesionales prácticos con experiencia en la materia; siendo fundamental la tutoría en la formación de profesionales de excelencia.

Cuando Donald Schön se refiere a la reflexión en la acción, habla de dicha acción como "procesos no lógicos", mediante los cuales, se ejecutan acciones espontáneas para solucionar acontecimientos inesperados. Cuando el o la profesional ejecuta dichas acciones, en la mayoría de los casos, no es capaz de describir con palabras como llegó a ejecutar dichos actos, usando el método de ensayo y error. Esto convierte su accionar en "experimentación *in-situ*"; forma de accionar que cumple además una función crítica, ya que a través de la reflexión en la acción, se puede cuestionar el conocimiento teórico y práctico

necesario para la resolución de las situaciones que se presentan cotidianamente y se pueden re-estructurar las estrategias de acción que lleven a mejorar el desempeño profesional, ya que mientras revisamos nuestras acciones pasadas y presentes, generamos un conocimiento para acciones futuras<sup>28</sup>.

A través de ésta reflexión sobre la práctica, se puede comprobar lo que se ha hecho, si se ha estado acertado o no, e incluso se pueden realizar planteamientos para mejorar y adquirir nuevos conocimientos. Para Schön, el conocimiento teórico pasa a ser considerado como un instrumento de los procesos de reflexión, debe ser significativo e integrado a los esquemas de pensamiento que se activan en el profesional durante su práctica. Este razonamiento pone de manifiesto la importancia del pensamiento práctico, que constituye una de las bases en las cuales se sustenta la o el profesional reflexivo.

Así, ha planteado tres fases dentro del pensamiento práctico que podrían ser relevantes en la formación de terapeutas ocupacionales:

1. *Conocimiento en la Acción*: que es básicamente el saber hacer, y que tiene un sustento teórico y uno práctico. Es básico integrarlos y desarrollarlos en forma conjunta durante la formación del/a profesional reflexivo/a.
2. *Reflexión en y durante la acción*: es el pensamiento realizado por la o el profesional sobre lo que hace según procede, es una conversación reflexiva con la situación problemática, es inmediata, logra captar en el momento los diversos matices de lo que está ocurriendo. Al realizar un proceso de conocimiento en la acción y reflexión en y durante la acción, aparece la indagación, la que permite corregir, reorientar o mejorar sobre la marcha planteamientos previos y la acción misma. Para llevar a cabo éste tipo de proceso, el o la profesional debe ser flexible y abierta a la complejidad de cada situación que se le presente.
3. *Reflexión sobre la acción y sobre la reflexión en la acción*: ésta es la fase que corresponde al análisis, que se realiza posterior a la acción y

también, durante la realización de la tarea o resolución de una situación. Esta parte del proceso podría denominarse como evaluación, análisis, reconocimiento y reconstrucción de las intervenciones realizadas.

## CONCLUSIÓN

Este trabajo mostró la relevancia de la tutoría en la formación de terapeutas ocupacionales en el contexto chileno. Se plantea que la perspectiva de Schon podría resultar como un gran aporte a la formación profesional al plantear un acompañamiento constante al/a estudiante (considerando su individualidad y aspectos emocionales), logrando, a través de la reflexión en la acción, el desarrollo de habilidades para potenciar la identidad y rol profesional en forma temprana.

Así, al permitir el contacto anticipado con la práctica de la terapia ocupacional se facilita el trabajo con "lo emergente", o con aquellos aspectos indeterminados del quehacer profesional.

Esta metodología de acción y reflexión tutorial permite la formación de profesionales reflexivos/as y competentes, y no solo reproductores de técnicas o protocolos preestablecidos.

Finalmente, para la implementación de estos elementos, es crucial que los equipos docentes se interioricen en la relevancia de la reflexión sobre la acción, por medio del sistema de tutorías, en la formación de terapeutas ocupacionales, y que no solo se centren en técnicas específicas o modelos de intervención. Para ello, la formación en docencia es central y ello implica una responsabilidad compartida, tanto por las Escuelas de terapia ocupacional, como por las Facultades donde estas se encuentran.

## Referencias bibliográficas

1. Rodríguez-Ponce E, Gaete Feres H, Pedraja-Rejas L, Araneda-Guirriman C. Una aproximación a la clasificación de las universidades chilenas. *Ingeniare Rev chil ing.* 2015; 23(3): 328-340. [Citado 2016-04-07]. Disponible en: [http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-33052015000300002&lng=es&nrm=iso](http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-33052015000300002&lng=es&nrm=iso)
2. Sanhueza JM. Estado y modelo de desarrollo en Brasil, Argentina y Chile. Conformación de alianzas sociales y el carácter de la acción estatal. [Memoria para optar al título de Psicólogo, Universidad de Chile]. 2012.
3. Donoso Diaz S. Reforma y Política Educacional en Chile 1990-2004: El Neoliberalismo en crisis. *Estud pedagóg.* 2005; 31(1): 113-135. [Citado 2016-04-07]. Disponible en: [http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-07052005000100007&lng=es&nrm=iso](http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052005000100007&lng=es&nrm=iso)
4. Dias Sobrinho J. Acreditación de la educación superior en América Latina y el Caribe. Instituto Internacional para la educación superior en América Latina y el Caribe [Informe] 2007. [citado 2016-04-07] Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001487/148773so.pdf>
5. Rappoport D, Benavente JM, Meller P. Rankings de universidades chilenas según los ingresos de sus titulados. [Documentos de Trabajo]. Banco Central de Chile. 2004; no 306. [Citado 2016-03-07]. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1064767>
6. Basualdo C. La Evaluación del sistema educativo de Chile: Una aproximación contextual. *Proj Pap.* 2006; 1314. [Citado 2016-03-07]. Disponible en: <http://www.feeye.uncu.edu.ar/web/posjornadasinve/area1/Políticas%20de%20educación%20de%20evaluación%20y%20evaluación%20de%20la%20política/126%20-%20Basualdo%20-%20UN%20Salta.pdf>
7. Bernasconi A, Rojas F. Informe sobre la educación superior en Chile: 1980-2003. Chile: IESALC; 2003.
8. Gómez S. Antecedentes, creación y desarrollo de la terapia ocupacional en Chile: 50 años de historia. Santiago de Chile: Abarca-Girard Ediciones; 2012.
9. Colegio de Terapeutas Ocupacionales de Chile, A.G. Antecedentes sobre la formación universitaria de terapeutas ocupacionales. 2014. ColTO, A.G.: Santiago. [Citado 2016-03-09]. Disponible en: [http://www.terapia-ocupacional.cl/documentos/miscelaneo/2014\\_ ANTECEDENTES\\_COLTO\\_2014.pdf](http://www.terapia-ocupacional.cl/documentos/miscelaneo/2014_ ANTECEDENTES_COLTO_2014.pdf)
10. Pérez MG, Durán MT, Santos S. Análisis histórico del proceso de acción tutorial en el ámbito educativo. *Trans.* 2014; 11(1): 103-112.
11. Real Academia Española. Diccionario de la lengua española. Vigésima segunda Edición. 2001. [citado 2016-04-02] Disponible en: <http://www.rae.es>
12. Elisa M. (comp.). Memoria encuentro universitario de Tutoría. México, 2010. [Citado 2016-03-01]. Disponible en: <http://www.tutoria.unam.mx/EUT2010/memoriaEUT/doc/ANUIESProgramaInstitucionaldeTutoriaCap3.pdf>
13. Maya A. La educación a distancia y la función tutorial. San José, Costa Rica: UNESCO; 1993.
14. AUNIES. Programas Institucionales. Una propuesta de la ANUIES para su organización y funcionamiento en las instituciones de educación superior. Seminario sobre estándares de calidad para instituciones de educación superior. 2002. [Citado 2016-04-02]. Disponible en: <http://www.eumed.net/rev/ced/04/lbj.htm>
15. Porter L. Análisis conceptual de la tutoría en la educación superior. México: Universidad Nacional de

- México. [Citado 2016-04-03] Disponible en: <http://www.tutoria.unam.mx/sitetutoria/ayuda/11-anconcporter mayo6.pdf>
16. Serrano S. Universidad y Nación: Chile en el siglo XIX. Santiago de Chile: Editorial Universitaria, 1993.
  17. Muñoz I. La formación de terapeutas ocupacionales desde un interés crítico de la educación. *Rev Chil de Terap Ocup.* 2007; 7: 69-75. [Citado 2016-04-02] Disponible en DOI: 10.5354/0717-5346.2007.80
  18. Rondina MC, Latorre ML, Torres V. Relato de una experiencia pedagógica en curso. *Aula Univ.* 2011; 13(1): 71-75.
  19. Fernández-Lasquetty B, Ruiz-Callado R. Motivación de los estudiantes de ciencias de la salud para ampliar su formación práctica voluntariamente. En las X Jornadas de redes de investigación en docencia universitaria. La participación y el compromiso de la comunidad universitaria. 2012: 964-978. Alicante, Universidad de Alicante.
  20. Flores Robaina N, Jenaro Río C, Caballo Escribano C, García Pérez MC, Ortiz Oria V. Adquisición de competencias en el grado de terapia ocupacional, a través del desarrollo de estrategias docentes entre el profesorado de la titulación. [Memoria de innovación docente Terapia Ocupacional]. 2012. Universidad de Salamanca. España.
  21. Chung JC. Active learning of geriatric rehabilitation: deliberations of an undergraduate occupational therapy programme. *Scandinavian journal of caring sciences.* 2001; 5(3): 250-256. [Citado 2016-04-03] Disponible en DOI: 10.1046/j.1471-6712.2001.00033.x
  22. Valderrama C, Pino J, Guzman S, Zolezzi R, Vera R, Seguel P, Palma D. Articulando la academia con la Intervención Comunitaria en Salud Mental: Experiencia desde una Terapia Ocupacional Social. *Rev Chil de Terap Ocup.* 2015; 15(2). [Citado 2016-04-03] Disponible en DOI: 10.5354/0717-5346.2015.38169
  23. Cofré I, Del Río B, Díaz Camazón CP, Elgueta MI, Quiroga MS, Villarroel V. Criterios para el desarrollo de tutorías en educación superior fundamentadas desde la visión de Donald Schön. [Seminario de Grado, Magíster en Docencia en Educación Superior, Univ. Andrés Bello]. Santiago de Chile. 2013.
  24. Martínez R. Diseñar-Conversar-Conocer. *ArteOficio.* 2014;10(10). [Citado 2016-04-03] Disponible en: <http://www.revistas.usach.cl/ojs/index.php/arteficio/article/viewFile/1526/1413>
  25. Duarte N. Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor (por que Donald Schön não entendeu Luria). *Educação & Sociedade.* 2003; 24(83): 601-625. [Citado 2016-04-03] Disponible en: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302003000200015>
  26. Schön D. La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones. Ministerio de Educación y Ciencia: Madrid (España); 1992.
  27. Dewey J. Democracia y educación: una introducción a la filosofía de la educación. España: Ediciones Morata; 1995.
  28. Schön D. El profesional reflexivo: cómo piensan los profesionales cuando actúan. España: Paidós Ibérica; 1998.