

Recopilado: 14-09-2021 | Aceptado: 25-10-2022 | Publicado: 20-12-2022

VOLVIENDO A LA COTIDIANEIDAD: PERCEPCIONES DE ESTUDIANTES DE TERAPIA OCUPACIONAL QUE INGRESAN A PRÁCTICAS PROFESIONALES

RETURNING TO EVERYDAY LIFE: PERCEPTIONS OF OCCUPATIONAL THERAPY STUDENTS ENTERING PROFESSIONAL PRACTICES

JOSÉ IGNACIO MARCHANT CASTILLO

Universidad Andrés Bello, Santiago, Chile

josemarchant@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-6449-6672>

ESTUDIOS

RESUMEN

La educación en Chile ha sufrido grandes cambios desde el año 2019 debido al estallido social y a la pandemia del COVID-19, dándole oportunidades a la educación a distancia de emergencia de establecerse como el nuevo formato por el cual los estudiantes participan de las diferentes actividades educativas que contempla el proyecto educativo. Frente a esta situación, se realizó un estudio exploratorio-descriptivo que buscó conocer las percepciones de estudiantes de Terapia Ocupacional que inician sus prácticas profesionales, por medio de entrevistas no estructuradas que respetaban los aspectos bioéticos de confidencialidad, y se analizaron los datos recopilados en matrices axiales, categorizándolos en subcategorías emergentes. De ese modo, se obtuvieron seis categorías relacionadas a las habilidades de los estudiantes para afrontar las prácticas, sus expectativas, dificultades, desarrollo e

implicancias al participar del nuevo desafío estudiantil. Como conclusión, se alcanzó un aprendizaje poco significativo y varios vacíos en la formación a distancia, sobre todo en la aplicación práctica de estrategias de intervención del área física. Asimismo, se describe como fundamental la práctica profesional presencial para el logro de habilidades sociales del estudiante y el establecimiento del conocimiento teórico, además de ser una instancia única para el aprendizaje del trabajo multidisciplinario y la diferenciación de roles con profesionales de otras áreas disciplinares.

Palabras claves: estudiantes del área de salud, práctica profesional, Terapia Ocupacional, infección por coronavirus, educación a distancia.

ABSTRACT

Education in Chile has undergone great changes since 2019 due to the social outbreak and the COVID-19 pandemic, giving emergency distance education opportunities to establish itself as the new format by which students participate in the different educational activities. that contemplates the educational project. Faced with this situation, an exploratory-descriptive study was carried out that sought to know the perceptions of occupational therapy students who start their professional practices, through unstructured interviews that respected the bioethical aspects of confidentiality, the data collected in axial matrices were analyzed, categorizing them into emerging subcategories. Obtaining six categories related to the abilities of the students to face the practices, their expectations, difficulties, development, and implications when participating in the new student challenge. Concluding a little significant learning and several gaps in distance training, especially in the practical application of intervention strategies in the physical area. Likewise, face-to-face professional practice is described as essential for the achievement of the student's social skills and the establishment of theoretical knowledge. In addition, it is a unique instance for learning multidisciplinary work and differentiating roles with professionals from other disciplinary areas.

Keywords: health occupations, professional practice, Occupational Therapy, coronavirus infections, distance education.

1. INTRODUCCIÓN

La educación en Chile ha sufrido grandes cambios desde el año 2019 debido al estallido social y a la pandemia del COVID-19. Respecto al primer hito, se puede mencionar que fue un suceso clave en el país, producto de un largo período de movilizaciones sociales, las que durante muchos años se han manifestado en pro de un cambio constitucional y del modelo económico (Aste, 2020). Dicho acontecimiento promovió el uso de la educación a distancia, en la que la planificación y el diseño de experiencias de enseñanza y aprendizaje son *online*. Sin embargo, la rapidez con la que las instituciones de educación superior tuvieron que adoptar esta metodología, no dejó tiempo para implementarla de la forma que se hubiese querido, dando paso a la educación a distancia de emergencia (Pérez, Atochero & Rivero, 2021).

Esta nueva metodología se fue masificando y posicionando como la nueva “normalidad” en la educación de los distintos niveles formativos, ya que era la que se ajustaba a las recomendaciones sanitarias de prevención del COVID-19, dentro de las cuales se impedía participar de ambientes sociales en los que se solía formar parte, incluyendo la academia, que fue uno de los contextos más afectados (Pedró, 2020).

Dicha situación dificultó el logro de un desempeño óptimo en los roles de alumnos y profesores (Calvo *et al.*, 2020), puesto que no se podía dar cumplimiento presencial de ciertas actividades asociadas a los procesos de formación profesional de terapeutas ocupacionales (TO) en el ámbito universitario (Da Silva, Mariotti & Bridi, 2020), pudiendo influir en la adquisición y desarrollo de todas las habilidades, incluso aquellas que tienen que ver con el vínculo y el trato de personas (Marchant Castillo, 2021).

Según Cantero *et al.* (2020), para la óptima realización de una práctica, los estudiantes de Terapia Ocupacional deben poseer expectativas con respecto a su desempeño en el dispositivo en el que van a pasar un período más o menos largo de su trayectoria académica, además de habilidades y conocimientos previos que se adquieren en la educación formal y el bagaje personal (Holmes *et al.*, 2010).

Frente a este último punto, se puede mencionar que el 81 % de los estudiantes chilenos universitarios consideraron haber recibido una educación de peor calidad durante el período de aislamiento social (Benavides *et al.*, 2020). Asimismo, se

mencionan experiencias sobre estudiantes afectados por la desigualdad, la falta de interés, que no contaban con habilidades digitales ni recursos económicos para costear los dispositivos tecnológicos y participar de la educación formal (López *et al.*, 2021). De igual forma, es importante destacar los sentimientos de estudiantes durante el confinamiento por la contingencia sanitaria; según un estudio chino, un 21,3 % de estudiantes presentó síntomas leves de ansiedad, 2,7 % síntomas moderados y el 0,9 % graves (Cao *et al.*, 2020), sintomatología que se podría mezclar a los sentimientos encontrados en estudiantes que realizan prácticas profesionales en salud, como el temor, preocupación, incompetencia, falta de confianza e incertidumbre en todo lo que concierne a la ejecución de procedimientos (Herrera & Tejada, 2017).

La práctica profesional (PP) es una de las metodologías más motivantes y una de las más influyentes en el aprendizaje del estudiantado (Duque & Duk, 2017), ya que permite integrar el conocimiento formal e informal del pasado en el tiempo presente y en función de su participación y desempeño profesional a futuro, volviendo al alumnado más agente y, con ello, generar la posibilidad de tomar el control de su proceso formativo (Evans, 2002).

Otro punto a considerar es la adquisición de habilidades relacionadas al trabajo en equipo durante las PP en el contexto de distanciamiento social, ya que la complejidad de la atención en salud requiere que los distintos profesionales que componen el equipo de salud, incluyendo a los aprendices, trabajen en forma colaborativa para lograr el máximo beneficio para las personas (Reeves, 2016). Lo anterior, les permite aprender con y de pares de otras profesiones, aumentando su conocimiento sobre las mismas y, con ello, mejorar la atención y resolución de los problemas de salud (Barañaño *et al.*, 2020), ayudando a los estudiantes a clarificar los roles del equipo de salud y mejorar positivamente las actitudes hacia el trabajo interprofesional (Illingworth & Chelvanayagam, 2017), lo que podría permitirles abordar de forma más efectiva e integral las necesidades y desafíos a los que se presentarán en el ambiente laboral a futuro (Orchard & Bainbridge, 2016).

Basados en los datos expresados y en el contexto de pandemia en el cual se iniciaron las prácticas profesionales del año 2021, es que se propuso el objetivo de conocer las percepciones de estudiantes de TO que ingresaron a PP posterior a una formación a distancia de emergencia, puesto que los estudiantes universitarios fueron reconocidos como una población en riesgo debido a sus factores socioculturales (Zhai & Du, 2020), quienes, sumado al contexto de catástrofe, pudieron sentirse mayormente agotados, con pérdida de interés en el estudio, autocrítica e incluso

la pérdida del control del ambiente de manera transitoria, desarrollando un alto riesgo de deterioro en el alcance de logros a futuro (Ramos, 2018), especialmente en este proceso tan importante como lo son las PP, que son la antesala al ejercicio profesional.

2. METODOLOGÍA

La presente investigación se realizó desde el paradigma interpretativo (Monteagudo, 2001), con un enfoque cualitativo (Vega-Malagón *et al.*, 2014) y un diseño exploratorio descriptivo, pues se pretende abrir el terreno a nuevas investigaciones, describir conocimientos de un tema desconocido, poco estudiado o novedoso (Hernández, 2014). Esto, basado en la riqueza de los datos subjetivos que son recolectados a profundidad desde las diferentes vivencias, fenómenos y realidades, que en este caso vinieron de los aprendices de TO. La selección de la muestra fue de tipo no probabilística, de índole intencional, en la que la elección fue dada por las características generales que presentaban los participantes y no de la probabilidad que tenían para ser elegidos (Hernández *et al.*, 2010). Dichas características se detallan a continuación.

2.1. Criterios de inclusión

Para el análisis, se incluyó a estudiantes que cursaran el quinto año de Terapia Ocupacional durante el 2021, cuyo programa de estudios hasta el 2019 fuese en formato presencial, y que, a su vez, estuvieran iniciando sus prácticas profesionales, ya sea de manera presencial, a distancia/virtual o mixtas, posterior a una formación a distancia de emergencia durante los años 2019-2020 producto del estallido social y el COVID-19.

Se realizó, además, un contacto vía correo electrónico con aquellos estudiantes participantes del estudio “Influencia del COVID-19 en el rol docente: experiencia de docentes y estudiantes de Terapia Ocupacional” (Marchant Castillo, 2021). Asimismo, se levantó una búsqueda de tres meses por redes sociales para aquellos alumnos/as que cumplieran con los criterios de selección y quisieran participar del proceso de investigación, el cual consistió en un llamado telefónico de alrededor de cuaren-

ta y cinco minutos, en el que se implementó una entrevista no estructurada que permitió una aproximación de manera natural y simple a los sujetos de estudio, sin hacerlos sentir invadidos ni examinados (Trindade, 2016). Como la mayoría de los aprendices estaban en el primer ciclo de PP, las preguntas se orientaron a las expectativas de ingreso a ellas, sobre su etapa de adaptación y cómo se encontraban en la actualidad frente al proceso educativo.

La información obtenida fue transcrita durante la entrevista, con la finalidad de poder transmitir correctamente lo que los entrevistados querían comunicar. Posteriormente, la información se ubicó en matrices axiales, donde se clasificó y ordenó en categorías y subcategorías emergentes (Abela, 2002), luego se seleccionaron aquellos relatos clave, que reflejaban las categorías y subcategorías previamente mencionadas, y se ubicaron en una matriz de codificación selectiva.

Se respetó el aspecto bioético de autonomía en la participación voluntaria de los participantes, ya que estos aceptaron la participación vía correo electrónico, medio por el cual facilitaron sus contactos telefónicos con el fin de colaborar en la investigación. En este correo se explicaba el objetivo del estudio, el tipo de participación en el proceso y se aclaró que podrían retirarse en el momento que lo desearan, sin repercusiones. Además, se aseguró el anonimato por medio de la asignación de códigos a cada participante.

3. RESULTADOS

Participaron voluntariamente trece estudiantes de diferentes casas de estudio (doce privadas y una pública), de los cuales cuatro eran hombres y nueve mujeres, distribución que se podría explicar debido a que la profesión de Terapia Ocupacional es desarrollada, en su gran mayoría, por mujeres cisgénero en el rol de estudiantes (Mayorga & Jiménez, 2020). De igual forma, se logró identificar que no hubo participantes de la comunidad trans o no binaria (Marchant Castillo, 2020).

Respecto a la participación del alumnado y a la modalidad en la que se enfrentó a los centros de PP, destaca que solo un estudiante refirió asistir presencialmente todos los días, por cinco horas diarias, mientras que la mayoría asistía tres veces a la semana, en un horario de siete u ocho horas al día. En tanto, los aprendices que efectuaban las PP a distancia/*online* señalaron conectarse entre tres a cuatro horas diarias a realizar talleres, intervención individual o charlar con la docente tutora.

En cuanto a las respuestas obtenidas por parte de los estudiantes, se rescataron seis categorías que se detallan a continuación.

3.1. Habilidades para afrontar las prácticas profesionales

En esta categoría se menciona la percepción de los estudiantes frente a los recursos cognitivos con los que contaban previo al ingreso a las PP, identificando inseguridad en el conocimiento adquirido frente a las demandas del contexto práctico. Dicha inquietud se justificó debido a que “no hubo un aprendizaje significativo en la educación *online*, sobre todo en las técnicas de intervención”, siendo el área de intervención física de la terapia ocupacional la que presentaba mayores desafíos a la hora de iniciar las PP, puesto que “aun cuando se habían enseñado las técnicas desde lo teórico, faltaba el conocimiento práctico, pues aplicarlas en un usuario conlleva otro gran desafío”.

La totalidad de los estudiantes describieron miedo e inseguridad sobre sus conocimientos teóricos, puesto que desconfiaban de su proceso formativo, lo que se ve plasmado en el siguiente relato: “Sentía que no sabía nada y que iba a ir a dar puro jugo, me van a preguntar cosas y no voy a saber. Pensaba que no tenía los conocimientos adecuados para enfrentarme a una práctica, no me sentía preparada”.

La inseguridad que presentan los entrevistados puede darse como resultado de la ganancia secundaria que los TO docentes tuvieron al poder “relajarse” en su rol formador, disminuyendo su desempeño en el mismo (Marchant Castillo, 2021).

Cabe destacar que la formación de TO en diversas instituciones de educación superior contempla acercamientos prácticos en cuarto año de la carrera, y el hecho de no haberlos podido efectuar en modalidad presencial pudo haber exacerbado la desconfianza en los conocimientos de los estudiantes, los cuales suelen ser habituales frente a un nuevo contexto de participación (Herrera & Tejada, 2017).

3.2. Expectativas del desempeño en el centro de PP

La totalidad de los entrevistados refiere haber tenido altas expectativas antes de iniciar su PP, puesto que podrían “conocer el rol del TO en diversos contextos de intervención” y poder “aprender lo que no habían podido aprender durante las clases *online*”.

Dentro de esta categoría, es importante señalar que los estudiantes esperan un ambiente de aprendizaje apropiado y que esté enfocado en ellos (Escobar, 2017). Sin embargo, más de la mitad de los entrevistados refirió no haber cumplido sus expectativas puesto que las normativas de los centros de PP, acorde a las normativas sanitarias, dificultaron la participación en actividades presenciales, actividades grupales y actividades comunitarias. Asimismo, existieron condiciones propias de los centros de PP que influyeron en que las expectativas de los estudiantes no se cumplieran en totalidad, como que no contaran con un profesional de la TO en el centro, siendo un profesional externo el que efectuaba docencia en el mismo, o la poca autonomía a la hora de poder interactuar con otros profesionales y/o familias.

Otro hallazgo que llama la atención es que un entrevistado mencionó haber presentado problemas al desenvolverse en entornos clínicos durante su PP, puesto que el enfoque bajo el cual se formó difería del enfoque del contexto donde estaba participando, lo que queda plasmado en la siguiente narración: “Mi escuela tiene un paradigma crítico, así que vemos la intervención psicosocial como algo ideal. Entonces, al estar en un entorno clínico hay problemas porque la mirada era diferente”.

Frente a este relato, no se tiene claridad de que sea una problemática directa al contexto sociosanitario o que responda directamente a la problemática en estudio. Sin embargo, se expresa como un antecedente relevante en el marco del diseño de la presente investigación, puesto que contribuye en una peor percepción del proceso de PP, ya que refleja una expectativa personal con la satisfacción real del estudiantado (Escobar, 2017).

Lo anterior, invita a generar interrogantes respecto a los procesos de vinculación entre la academia y los centros de PP, puesto que es importante reflexionar si realmente se otorgaron oportunidades de aprendizaje que se alinean a los perfiles de egreso propuestos por las escuelas de TO o la contingencia sanitaria obligó a generar alianzas poco estratégicas que generaran estas dificultades en el alumnado. Una problemática recurrente que se presenta en el estudio de Marchant *et al.* del

2021, donde se hace referencia a cómo se envía a estudiantes a centros de PP a realizar labores en las que no han sido instruidos previamente y que requieren de una formación de especialización o posgrado.

3.3. Implicancias de la PP en la rutina del estudiante

Dentro de esta categoría se mencionan las percepciones de los estudiantes en relación a la PP en el contexto sanitario y la modificación de la rutina, ya que la estructuración de esta, entre otras funciones, busca mejorar la participación y desempeño ocupacional de las personas (Marchant Castillo, 2021). Sin embargo, tener una nueva rutina puede generar dificultades en la adaptación ocupacional del estudiante, ya que este pasaría a tomar una participación activa en su rol de aprendiz y a desempeñarse en actividades hasta el momento desconocidas por el alumnado, las que se sumaban a las demandas que suponía volver a la cotidianidad luego del aislamiento social.

Cabe destacar que gran parte de los estudiantes entrevistados participaba de algún tipo de modalidad presencial, por lo que, en su mayoría, refirieron dificultades con retomar el uso del transporte público, organizarse con la duración de los trayectos, el tiempo que les tardaba realizar los protocolos sanitarios como cambiarse de ropa y realizar el registro en el centro de PP (formarse para tomarse la temperatura y aplicarse alcohol gel). Asimismo, se destaca que las estudiantes fueron quienes refirieron mayores dificultades a la hora de mantener otros roles, como los de trabajadora y dueña de casa: “La modalidad presencial del internado ha limitado mi rutina, ya que dejo la casa patas pa’ arriba por dedicarme a hacer los trabajos de la ‘U’ e ir a la práctica”.

Si bien esta problemática se enmarca dentro de la vuelta a la cotidianidad, es importante señalar que no varía a un contexto sin contingencia, puesto que para las mujeres suele ser bastante demandante el poder compatibilizar roles, dificultándoles el equilibrio ocupacional entre la vida personal y laboral (Fardella & Corvalán, 2020), siendo significativo para esta investigación que los hombres entrevistados no refirieran dificultades del tipo doméstico a la hora de volver a la presencialidad.

3.4. Dificultades de los estudiantes durante la PP

La principal dificultad que señalan los estudiantes tiene que ver con factores relacionados a la salud mental y a la constante incertidumbre sobre su estado de salud (Fernández, 2020) y la culpa que esto puede ocasionar, pues el participar de la PP en formato presencial conllevaba riesgos de exposición al COVID-19 que no solo afectaba a los alumnos/as, sino que también a sus familiares y usuarios: “Me expongo y expongo a mi familia, quienes presentan antecedentes mórbidos y alto riesgo de contagio”; “Me tiene estresada pensar que puedo ser asintomática y que puedo contagiar a los usuarios”.

Asimismo, una estudiante refirió sentirse limitada en su rol de aprendiz en modalidad *online*, puesto que existen aspectos que no se pueden evaluar, como el manejo de la higiene personal y la capacitación al personal en procedimientos y/o apoyos que se dan en el diario vivir, fuera del tiempo destinado a dar talleres o de aplicar pautas de evaluación por medio de la computadora.

Otra de las dificultades que expresó el alumnado tiene que ver con la relación con la universidad y el pago de esta:

No pude asistir a la práctica porque a mi pareja le tomaron el PCR y yo no he podido ir. Tendré que retomar esas horas y me voy a atrasar en los prácticos, y no tan solo en este, sino en los que vienen y quizá cuándo daré mi examen de título.

En relación con este punto, es importante resaltar que, según los entrevistados, “las universidades seguían cobrando la mensualidad aun sin hacer los prácticos”.

Estos testimonios reflejan una situación bastante compleja para el alumnado, la cual viene a exacerbar el impacto en la salud mental, los sentimientos de miedo, incertidumbre y angustia que supone la pandemia (Johnson, Saletti-Cuesta & Tomas, 2020).

Finalmente, se exponen dificultades teórico-prácticas que están relacionadas al uso y dominio de las ayudas técnicas, como la silla de ruedas y el liderazgo en relación al manejo del personal: “Cuando llegué a la residencia, no sabía manejar una silla de ruedas y es algo súper básico que debiese manejar un TO”; “En el contexto donde estoy se paternaliza mucho a los adultos mayores, siento que hemos fallado ahí”.

Es importante que los TO reflexionen en torno a la propia práctica profesional y la importancia que se le da al área de la sexualidad (Marchant Castillo, 2019), puesto que la forma en que se trata a las personas responde a las oportunidades de participar en las amplias posibilidades de expresión y las experiencias con uno mismo o con otros, acorde al ciclo vital en el que se encuentran (American Occupational Therapy Association, 2020).

3.5. Interacción social en la PP

La totalidad de encuestados reconoce que la presencialidad es un factor determinante en el desarrollo de las habilidades sociales y en la formación del vínculo con el usuario y el equipo de trabajo. En este sentido, se aprecia un cambio identitario en el estudiantado en el que destaca un desplazamiento desde un posicionamiento inicial previo a la PP y un posicionamiento final que se dio gracias a la valoración positiva de la experiencia presencial (Chávez Rojas, Faure Ninoles & Barril Madrid, 2021): “Siento que la práctica presencial me ha favorecido, antes era más introvertido y ahora todo lo contrario, me gusta conocer más de las personas mientras hacemos las actividades y ejercicios”.

Esta situación puede estar dada en que las dificultades que se abordan presencialmente, como las desregulaciones emocionales, contribuyen en la formación de lazos, puesto que se reconoce la importancia de una figura protectora para el desarrollo personal (Galán, 2020). Además, existe un tipo de reforzamiento emocional para el estudiante en el que se siente retribuido por el lenguaje verbal y no verbal de sus usuarios, el cual, al parecer, no se tiene o no se da con tanta efectividad en sesiones de intervención *online* (Marchant Castillo & Rodríguez Domínguez, 2021): “La satisfacción personal de estar al lado, ver la sonrisa, no tiene precio. A diferencia de verse por pantalla y no poder contener a la persona”.

Asimismo, refieren que la PP presencial permite “conocer diferentes personas, lo que enriquece mucho el proceso”. Además, da la oportunidad de participar en actividades como las visitas domiciliarias, en las que “se pueden conocer otras realidades, donde no todo es perfecto o como uno se lo imagina”.

Además, se pudo exponer la experiencia de aprendices en formato presencial que acompañaron sesiones de pares que desarrollaban su formación de PP en el mismo

centro, pero en formato virtual. Respecto a esto se menciona que “los que están en modalidad *online* no tienen relación con los usuarios y profesionales que están haciendo el taller”.

En esta línea, la estudiante realiza su PP en formato virtual en un contexto educativo, señalando que “solo pude conversar con la encargada. No sé qué sienten las profes o qué opinan de nuestras intervenciones”.

Si bien se reconoce la tecnología como un facilitador de la participación ocupacional, también se aprecia como un “limitante de la vinculación”, sobre todo cuando los docentes, tanto clínicos como universitarios, no logran una buena comunicación con los estudiantes en uno de los procesos más significativos para los mismos: “Siento que la comunicación con mi tutor no es buena, no recibo una retroalimentación de lo que estoy haciendo, me quedan muchas dudas que resolver, estas dudas van desde el centro de prácticas como de la ‘U’”.

Dicha situación se debió, probablemente, a las múltiples dificultades que el profesional pudo haber tenido en el proceso y que muchas veces no se consideran, ya que suele ubicarse el foco en los impactos sobre los estudiantes, dejando de lado al profesorado, que también sufre importantes afectaciones en lo laboral y en lo profesional (Giannini, 2020).

Finalmente, se menciona que:

La relación con los compañeros se favoreció por el contexto presencial del internado, ya que puedes conversar con ellos cuando los usuarios no asisten a sesión, pudiendo generar mayores vínculos con los kines y los fonos. Se aprende a trabajar de manera multidisciplinar.

Este relato apunta a uno de los aprendizajes fundamentales en una PP, dado que, durante el proceso formativo, las oportunidades de aprendizaje en conjunto con otras disciplinas son escasas (Baraño *et al.*, 2020).

3.6. Desarrollo en el centro de PP

La mayoría de los estudiantes que realizan su PP en formato presencial refieren sentirse cómodos, seguros y felices con las experiencias vivenciadas hasta el momento en su proceso educativo, que incluyen el poder compartir con el equipo de trabajo, adaptarse a los requerimientos de la universidad, el centro de PP y la vida cotidiana. Asimismo, reconocen cambios identitarios positivos que contribuyen al desarrollo personal y profesional gracias al contexto de PP presencial: “Yo soy un poco tímida, pero creo que lo he sobrellevado bastante bien, mejor de lo esperado. Esto es gracias al buen ambiente, no pensé que me tocaría uno así”.

Sin embargo, uno de los participantes que realiza su PP en formato *online* señaló vivenciar situaciones que lo han hecho sentirse a la deriva y pasarlo mal, al punto de querer abandonar el proceso, otorgando una experiencia que limita su nivel de agencia (Calhoun, 2002) e influye en los procesos de construcción identitaria que le permitiría desarrollar las competencias esperadas en el proceso formativo (Chavez Rojas *et al.*, 2021): “La tutora no me ha dado retroalimentación desde hace un mes. Esto es importante, ya que tiene que ver con el vínculo entre el docente guía y el estudiante en práctica, y muchas veces se invisibiliza esta relación”.

Esta situación es explicada por Talavera (2016), quien menciona que algunos TO no llegarán a la última etapa de experto, no porque no quieran, sino porque el camino por recorrer será tan complicado que se rehusarán a hacerlo. Para ello, es esencial que el docente promueva la participación y el compromiso del estudiantado en la educación *online*, a fin de lograr el desarrollo de todas las habilidades, incluso aquellas que tienen que ver con el vínculo y el trato del usuario (Marchant Castillo, 2021). En este sentido, la tutora no cumplió con las expectativas del estudiante, lo que puede mermar el proceso de adquisición de una identidad personal y profesional del alumno, y con ello, limita los actos agenciales que este pudiese tener, ya que está directamente relacionado con los compromisos personales de los estudiantes respecto a cómo ser mejores profesionales (Tao & Gao, 2017).

4. CONCLUSIÓN

El contexto sociosanitario que afectó a Chile agregó inseguridades relacionadas al estado de salud personal, familiar y profesional, que exacerbaron las dificultades en la salud mental de aprendices que participan de uno de los procesos finales y más importantes de la formación educativa. En este contexto se evidenció un fuerte sentimiento de ineficiencia para enfrentarse a las PP, sentimiento habitual en estudiantes que se encuentran en este proceso, pero que se intensificaron con las percepciones sobre la instrucción a distancia de emergencia y con la insatisfacción de las expectativas en los procesos prácticos del centro de PP.

Además, se expuso la influencia negativa que tuvo el volver a la cotidianidad para los aprendices, destacando a las estudiantes, quienes debían compatibilizar su rol de aprendiz con otros roles domésticos que se veían facilitados por la educación a distancia.

Se visualiza la necesidad de promover y facilitar instancias prácticas presenciales guiadas para el logro óptimo de todas las habilidades que demanda el alumnado en relación a sus expectativas como futuros profesionales, incluyendo experiencias de vinculación con estudiantes y profesionales de diversas áreas, independiente de la modalidad de la PP, ya que esto se menciona como un factor que permitió un mejor trabajo multidisciplinario y el desarrollo personal de las habilidades de interacción social que facilitarían el abordaje de situaciones complejas, pudiendo establecer el vínculo del profesional con el usuario durante la estadía en el centro de PP.

Sin duda hay que mencionar que la virtualidad fue un riesgo en relación con la pérdida del vínculo, generando tensiones por la sobreexposición de docentes y estudiantes debido a las dificultades para mantener la relación y la mediación pedagógica (Cepal, 2020), situación que el Estado de Chile no logró sobrellevar, dejando que cada institución de educación superior enfrentara esta realidad con las herramientas que tuviera al alcance (Ayala, 2020; Cisterna & Floody, 2020), sin haber desarrollado un proceso de supervisión/evaluación durante la pandemia por medio de algún organismo como la Comisión Nacional de Acreditación, orientado a la docencia y el proceso formativo, la gestión estratégica y los recursos institucionales, aseguramiento interno de la calidad, vinculación con el medio e investigación, creación y/o innovación que certificara la calidad del servicio que se prestó durante la pandemia, el cual debió ser garantizado por las universidades al egreso de los profesionales que se dedican a la atención en salud (Watling & Ginsburg, 2019).

En este sentido, quedan inquietudes respecto a la eficacia de las medidas otorgadas durante el confinamiento, específicamente con aprendices que iniciaban la PP, las que motivan a desarrollar nuevas investigaciones que den respuestas empíricas respecto a la calidad de los futuros profesionales de Terapia Ocupacional y de otras profesiones que fueron expuestos a la educación a distancia de emergencia, para la cual los planteles educativos no estaban preparados (Cacéres & Monzón, 2020). Ante ello, ¿los aprendices realmente cuentan con las habilidades necesarias para desempeñar su rol profesional en la salud o la virtualidad logró solapar las dificultades teórico-prácticas que tuvieron durante los años 2019-2020?

De igual manera, se sugiere poder revisar e incorporar constructos a evaluar en el proceso de acreditación universitaria que reflejen las percepciones de los estudiantes respecto a su proceso de PP, ya que es llamativo que la totalidad de alumnos/as desconfíen de sus conocimientos teóricos previo a la adquisición del rol de aprendiz, siendo esta una situación normalizada en los procesos formativos tradicionales, que fueron exacerbados por aquellas demandas que trajo la libertad de las “prisiones domiciliarias” al volver a las actividades habituales (Pereira *et al.*, 2021).

Finalmente, queda esperar para comprobar si los hallazgos que se expresan en este escrito son dificultades permanentes en los estudiantes o fueron situaciones causales facilitadas por la multiplicidad de factores que se vivenciaron a lo largo de las trayectorias educativas que se exploraron durante esta investigación. Por lo mismo, se invita a los profesionales del área de salud a involucrarse en los procesos educativos de preparación, participación y egreso de las PP, puesto que existen brechas que deben ser prioridad para las instituciones educativas, con el fin de mejorar la participación y el desempeño ocupacional de sus aprendices y futuros colegas, contribuyendo así en la adquisición de la anhelada identidad profesional.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abela, J. A. (2002). *Las técnicas de análisis de contenido: una revisión actualizada*. Centro de Estudios Andaluces.

American Occupational Therapy Association (2020). Occupational therapy practice framework: domain and process. *American Journal of Occupational Therapy*, 62, 625-683. <https://doi.org/10.5014/ajot.62.6.625>

- Aste, B. (2020). Estallido social en Chile: La persistencia de la Constitución neoliberal como problema. *DPCE Online*, 42(1), 3-19. <http://193.205.23.57/index.php/dpceonline/article/view/885>
- Ayala, L. (2020). Se les acabaron los megas: A una semana de clases online, universidades compran chips y gestionan becas para pagar planes a estudiantes. *La Tercera*. <https://www.latercera.com/la-tercera-pm/noticia/se-les-acabaron-los-megas-a-una-semana-de-clases-online-universidades-compran-chips-y-gestionan-becas-para-pagar-planes-a-estudiantes/EDVERSJRZGF67F4E5ZS-L37F45A/>
- Baraño, P. et al. (2020). Aprendizaje interprofesional en los internados de las carreras de la salud del Hospital Josefina Martínez [Interprofessional learning of interns at Josefina Martínez Hospital]. *ARS MÉDICA, Revista de Ciencias Médicas*, 45(4), 5-11.
- Benavides, M. et al. (2020). Retos educativos durante la pandemia de covid-19: una encuesta a profesores de la UNAM. *Revista Digital Universitaria*. <https://www.revista.unam.mx/prensa/retos-educativos-durante-la-pandemia-de-covid-19-una-encuesta-a-profesores-de-la-unam/>
- Calvo, S. et al. (2020). Educación en tiempos de pandemia: reflexiones de alumnos y profesores sobre la enseñanza virtual universitaria en España, Italia y Ecuador. *Revista Latina de Comunicación Social*, 78, 1-21. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7625686>
- Cantero-Garlito, P., Rodríguez-Hernández, M. y López-Martín, O. (2020). Descripción de los factores que determinan la elección de prácticas clínicas de los estudiantes en el grado en terapia ocupacional. *Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional*, 28, 900-916.
- Cao, W. et al. (2020). The psychological impact of the COVID-19 epidemic on college students in China. *Psychiatry Research*, 287, 112934.
- Calhoun, C. (ed.) (2002). *Dictionary of the social sciences*. Oxford University Press.
- Cepal (2020). La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19. <https://repositorio.cepal.org/handle/11362/45904>

- Chávez Rojas, J., Faure Ninoles, J. & Barril Madrid, J. P. (2021). The construction of teachers' professional identity: An analysis of subjective learning experiences. *European Journal of Teacher Education*, 1-18. doi.org/10.1080/02619768.2021.1905627
- Cisterna, C. y Floody, P. (2020). *Educación a distancia en contexto de crisis. Tendencias, desafíos y oferta en Chile*. <http:// analisis.ufro.cl/images/documentos-2020/Educacion-a-Distancia-en-Contexto-de-Crisis.pdf>
- Da Silva, T., Mariotti, M. & Bridi, A. (2020). Aprendendo a lidar com as mudanças de rotina devido ao COVID-19: Orientações Práticas para Rotinas Saudáveis [Learning to deal with change routine due to COVID-19: guidelines healthy routine practices]. *Revista Interinstitucional Brasileira de Terapia Ocupacional*, 4(3), 519-528. <https://doi.org/10.47222/2526-3544.rbto34250>
- Duque, J. V. y Duk, L. G. (2017). Influencia de estrategias docentes y metodologías educativas en el aprendizaje significativo de estudiantes de Terapia Ocupacional. *Revista Chilena de Terapia Ocupacional*, 17(2), 149-156.
- Escobar, L. A. S. (2017). Expectativas de la formación universitaria desde la perspectiva de los estudiantes. *Diá-logos*, (19), 25-37.
- Evans, K. (2002). Taking control of their lives? The youth, citizenship and social change project. *European Educational Research Journal*, 1(3), 497-521.
- Fardella, C. y Corvalán, A. (2020). El tiempo en el conflicto trabajo-vida: El caso de las académicas en la universidad managerial. *Psicoperspectivas*, 19(3), 64-75. <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol19-issue3-fulltext-2051>
- Fernández, M. R. (2020). De la incertidumbre a la esperanza. Una reflexión desde la experiencia clínica ante la crisis del covid-19. *Boletín de Logopedia y análisis existencial*. http://www.logoterapia.net/uploads/24_rodriguez_2020_clinica.pdf
- Galán Rodríguez, A. (2020). ¿En qué mejora la Teoría del Apego nuestra práctica clínica? Es hora de recapitular. *Papeles del Psicólogo*, 41(1), 66-73.
- Giannini, S. (2020). COVID-19 y educación superior: De los efectos inmediatos al día después. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, 11(17), 1-57. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7502929>

Hernández, R., Fernández Collado, C. y Baptista, M. (2010). *Metodología de la investigación*. McGraw Hill.

Hernández, R. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw Hill.

Herrera Cayotopa, L. y Tejada Santamaría, A. M. (2017). Vivencias de estudiantes de Enfermería durante su Internado Hospitalario – Hospital Regional Docente Las Mercedes – Chiclayo, 2016. Repositorio de la Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo. <http://repositorio.unprg.edu.pe:8080/bitstream/handle/20.500.12893/1281/BC-TES-TMP-114.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Holmes, J. D. et al. (2010). 1000 Fieldwork Hours: analysis of multi-site evidence. *Canadian Journal of Occupational Therapy*, 77(3), 135-143. <http://dx.doi.org/10.2182/cjot.2010.77.3.2>

Illingworth, P. & Chelvanayagam, S. (2017). The benefits of interprofessional education 10 years on. *British Journal of Nursing*, 26, 813-818.

Johnson, M. C., Saletti-Cuesta, L. y Tumas, N. (2020). Emociones, preocupaciones y reflexiones frente a la pandemia del COVID-19 en Argentina. *Ciência & Saúde Coletiva*, 25, 2447-2456.

López-Botello, F. Y., Mendieta-Ramírez, A. y Alejandro-García, S. (2021). Experiencias y sentires en torno a la pandemia del virus COVID-19: la perspectiva de los estudiantes universitarios. *Revista RedCA*, 4(10), 147-169.

Marchant Castillo, J. I. (2021). Influencia del covid-19 en el rol docente: experiencia de docentes y estudiantes de Terapia Ocupacional. *UCMaule*, (60), 76-89. <https://doi.org/10.29035/ucmaule.60.76>

Marchant Castillo, J. I. (2021). Epistemologías feministas y su crítica a la investigación tradicionalista. *Academia.edu*. https://www.academia.edu/download/87445291/Epistemologias_feministas_y_su_critica_a.pdf

Marchant Castillo, J. I. (2020). Terapia Ocupacional en la inclusión laboral de personas trans. Un ensayo reflexivo. *Revista de Estudiantes de Terapia Ocupacional*, 7(2), 11-25. <http://www.reto.ubo.cl/index.php/reto/article/view/97>

- Marchant Castillo, J. I. (2019). Posibles abordajes de Terapia Ocupacional en la educación sexual de niños, adolescentes y jóvenes lesbianas, gay, bisexuales y transgéneros. *Revista Chilena de Terapia Ocupacional*, 19(2), 63-72. [doi:10.5354/0719-5346.2019.53411](https://doi.org/10.5354/0719-5346.2019.53411)
- Marchant Castillo, J. I., Galaz, A. M., Pilot, P. A., Olgún, C. N. y Rocco, M. V. (2021). Prácticas del terapeuta ocupacional en hipoterapia con niños, niñas y adolescentes diagnosticados con trastorno del espectro del autismo en la Región de Valparaíso. *Revista de Estudiantes de Terapia Ocupacional*, 8(2), 28-44. <http://www.reto.ubo.cl/index.php/reto/article/view/126>
- Marchant Castillo, J. I. y Rodríguez Domínguez, J. E. (2021). Vinculándose con la telemedicina: Experiencias de Terapia Ocupacional en un Servicio de Neuropsiquiatría Infantojuvenil. *Contexto*, 7, 31-40. <https://doi.org/10.5281/zenodo.5711719>
- Mayorga, A. V. y Jiménez, D. S. (2020). Implicancia de las masculinidades en la elección de la carrera de Terapia Ocupacional en estudiantes hombres. *Revista de Estudiantes de Terapia Ocupacional*, 7(2), 1-10.
- Orchard, C. & Bainbridge, L. (2016). Competent for collaborative practice: What does a collaborative practitioner look like and how does the practice context influence interprofessional education? *Journal of Taibah University Medical Sciences*, 11, 526-532.
- Pedró, F. (2020). COVID-19 y educación superior en América Latina y el Caribe: efectos, impactos y recomendaciones políticas. *Análisis Carolina*, 36(1), 1-15. <https://www.fundacioncarolina.es/wp-content/uploads/2020/06/AC-36.-2020.pdf>
- Pereira, V. A. & Cerda Cerda, C. D. (2018). A importância das teorias da educação na formação do educador: reflexões Brasil-Nicarágua. *Momento. Diálogos Em Educação*, 27(2), 352-368. <https://doi.org/10.14295/momento.v27i2.7450>
- Pérez-López, E., Atochero, A. V. y Rivero, S. C. (2021). Educación a distancia en tiempos de COVID-19: Análisis desde la perspectiva de los estudiantes universitarios. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 24(1), 331-350.

- Ramos Ojeda, D. (2019). Entendiendo la vulnerabilidad social: una mirada desde sus principales teóricos. *Estudios del Desarrollo Social: Cuba y América Latina*, 7(1), 139-153. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=552364016005>
- Talavera, M. Á. (2016). Dossier Razonamiento clínico y Terapia Ocupacional en Docencia. Repositorio institucional de la Universidad de Málaga. <https://riuma.uma.es/xmlui/handle/10630/12206>
- Tao, J. & Gao, X. (2017). Teacher agency and identity commitment in curricular reform. *Teaching and Teacher Education*, 63, 346-355.
- Trindade, V. A. (2016). Entrevistando en investigación cualitativa y los imprevistos en el trabajo de campo: de la entrevista semiestructurada a la entrevista no estructurada. En Schettini, P. y Cortazzo, I. (coords.), *Técnicas y estrategias en la investigación cualitativa* (pp. 18-34). Editorial de la Universidad Nacional de La Plata.
- Zhai, Y. & Du, X. (2020). Mental health care for international Chinese students affected by the COVID-19 outbreak. *The Lancet. Psychiatry*, 7(4), e22.



Esta obra está bajo una Licencia de Creative Commons
Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional.