

Modalidad telemática en asignaturas prácticas: evaluación de estudiantes de terapia ocupacional.

Telematic education in practical subjects: an evaluation by occupational therapy students.

Cleber Tiago Cirineu¹

Terapeuta Ocupacional y Académico del Departamento de Terapia Ocupacional y Ciencia de la Ocupación de la Facultad de Medicina, Universidad de Chile, Chile.

cleber.cirineu@uchile.cl

Leonardo Cárcamo²

Terapeuta Ocupacional y Académico Sub unidad Terapia Ocupacional, Universidad Austral de Chile, Chile.

leonardo.carcamo@uach.cl

Artículo Recibido: 05-05-2023

Artículo Aceptado: 16-11-2023

Resumen

La pandemia COVID-19, desafió a la educación universitaria a mantener el desarrollo de actividades lectivas en formato virtual y de educación a distancia entre otras modalidades no presenciales. En tal sentido, el presente artículo expone el impacto de la virtualidad en los resultados de aprendizaje de dos asignaturas práctico-vivenciales desarrolladas con estudiantes de primer año promoción 2020 de

1 Terapeuta Ocupacional (2005); Perfeccionamiento en Terapia Ocupacional e Interconsulta Psiquiátrica (2007); Maestría en Ciencias (2011); Doctorado en Ciencias (2017); Post-Doctorado (2023). Académico de la Universidad Austral de Chile (2018-2021). Académico del Departamento de Terapia Ocupacional y Ciencia de la Ocupación de la Facultad de Medicina, Universidad de Chile, Chile (2021-Actualidad). Experiencia en Salud Mental; Rehabilitación Psicosocial; Enfoques grupales y corporales; Cotidiano. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8986-9030>

2 Terapeuta Ocupacional (2009); Magister© en Antropología. Académico de la Sub unidad Terapia Ocupacional, Universidad Austral de Chile (2015-Actualidad). Experiencia en Salud Mental y psiquiatría Adultos, Rehabilitación Psicosocial, Rehabilitación en adicciones. Especialidad en recuperación basada en Terapia Corporal. Terapia Ocupacional con perspectiva Corporal en recuperación del Maltrato Infantil Grave, estrés post traumático y trauma complejo. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2858-9078>

la carrera de Terapia Ocupacional de la Universidad Austral de Chile. Para ello, la investigación fue de tipo estadística-descriptiva y exploratoria, en la cual estudiantes completaron encuestas a través de un formulario *online* titulado: “Impacto de Modificaciones Metodológicas en Asignaturas Prácticas”. Los resultados dan cuenta de experiencias ambivalentes en relación al proceso pedagógico vivenciado, con percepciones positivas respecto del uso de herramientas y recursos virtuales implementados y también de dificultades importantes asociadas a problemas de motivación, doble presencia, sobrecarga e impersonalización. Se concluye que, aunque las estrategias virtuales en educación superior son un recurso potente y aplicable en la actualidad, es esencial que estudiantes de Terapia Ocupacional tengan asignaturas práctico-vivenciales de manera presencial para el acompañamiento personalizado para la incorporación de competencias comunicacionales básicas y esenciales de la disciplina.

Palabras-Clave:

Terapia Ocupacional; Educación Superior; Coronavirus.

Abstract

The COVID-19 pandemic challenged university education to maintain teaching activities in virtual and distance education formats, among other non-face-to-face modalities. In this sense, this article exposes the impact of virtuality on the learning results of two practical-experiential subjects developed with first-year students, promotion 2020 of the career of Occupational Therapy of Universidad Austral de Chile. The research was of a statistical-descriptive and exploratory nature, in which students completed surveys through an online form entitled: “Impact of Methodological Changes in Practical Subjects”. The results are uncertain in relation to the pedagogical process experienced, with positive perceptions regarding the use of virtual tools and resources implemented and also significant difficulties associated with motivation problems, double presence, overload and depersonalization. It is concluded that, although virtual strategies in higher education are a powerful and a currently applicable resource it is essential that Occupational Therapy students have practical-experiential subjects in person for personalized support for the incorporation of basic and essential communication skills of the discipline.

Key-words:

Occupational therapy, Higher Education, Coronavirus.

Introducción

La globalización es un fenómeno dinámico multifactorial que ha movilizado cambios potentes en educación, particularmente a nivel universitario (Avendaño y Guacaneme, 2016). En este contexto, la educación superior ha reformulado métodos de enseñanza-aprendizaje transitando desde un enfoque tradicional de educación centrado en la memorización y la repetición (Capote y Sosa, 2014), hacia un enfoque por competencias, que se ha transformado en referente para el diseño de currículums y didáctica universitaria (Ríos y Herrera, 2017), y que permitiría al profesional desempeñarse de manera asertiva en sociedades en continuo cambio y transformación, desarrollando competencias que les sean útiles en el marco del ejercicio de la ciudadanía responsable (López et al. 2016).

En Chile este proceso no ha estado exento de dificultades ya que este modelo, al estar centrado en el estudiante, plantea desafíos a corto plazo, como lo son: incorporar la flexibilidad curricular, desarrollar pregrados menos especializados y más cortos y la demostración de resultados de aprendizaje en cada área cursada (López et al., 2016). Esto implica repensar los distintos elementos que configuran las metodologías a utilizar en pregrado, especialmente aquellas que favorecen un rol activo del estudiante, la colaboración, autonomía y el aprendizaje significativo, con el propósito de asegurar resultados de aprendizaje que realmente tributen al desarrollo de competencias aplicables a contextos reales (Silva y Maturana, 2017). En tal sentido, dicho escenario ha posibilitado que, por ejemplo, en la carrera de Terapia Ocupacional de la Universidad Austral de Chile (desde ahora UACH), las y los académicos innoven en las prácticas de pregrado integrando metodologías de aprendizaje activas-corporales, y por tanto vivenciales y presenciales, dentro de la programación de bachillerato las que han sido estructuradas con al menos tres puntos clave para dar cumplimiento a los resultados de aprendizaje (desde ahora RA) esperados: Sesiones prediseñadas en cantidad y estructura (conceptos teóricos breves, ejercicios vivenciales, reflexión personal y retroalimentación final), un mediador del proceso y trabajo en pequeños grupos (Borba et. al, 2020).

De forma complementaria en la actualidad, debido a la pandemia COVID-19, se han generado nuevas opciones de trabajo en la educación superior en cuanto al uso de las tecnologías digitales, con algunos desafíos y dificultades que invitan y desafían a los docentes y las instituciones en el desarrollo de nuevas estrategias que permitan a los estudiantes ser más participativos en las clases y acceder a los contenidos (Bao, 2020) considerando que además la presencialidad en el aula fue finalmente suprimida en reemplazo de la virtualidad y educación a distancia (Centro de Estudios del Ministerio de Educación [CEM], 2020) desafiando a las instituciones y docentes a buscar nuevas metodologías en modalidades no presenciales tensionando fuertemente la ejecución de asignaturas prácticas como las descritas en este artículo y condicionando, por tanto, el proceso de aprendizaje de las y los estudiantes.

Al respecto, la formación de profesionales en virtualidad ha reflejado que factores como “la cobertura con la cual los establecimientos educacionales han podido proveer de educación a distancia; el acceso que tengan los estudiantes a dispositivos tecnológicos que posibiliten la formación en línea; y la capacidad de aprender de forma autónoma por parte de los alumnos” (Centro de Estudios del Ministerio de Educación [CEM], 2020, p.3) son factores importantes de considerar en el análisis del impacto en la formación y proceso de aprendizaje desarrollado, estableciéndose como las principales condicionantes al momento de constatar el desempeño estudiantil (Borba et. al, 2020). Conforme a lo anterior, el problema de investigación está relacionado con las restricciones sanitarias asociadas a la pandemia COVID-19, los cuales implicaron realizar ajustes a la totalidad de los programas de asignatura de la carrera de Terapia Ocupacional UACH, en las cuales se enmarcan “Taller autoconocimiento y relacionalidad” y “Taller vivencia y expresión corporal” de primer año. Así, el presente artículo tiene como propósito analizar el impacto de la metodología virtual en los resultados de aprendizaje esperados en dos asignaturas de carácter práctico-vivenciales con estudiantes de primer año de la carrera de Terapia Ocupacional de la generación 2020.

Materiales y métodos

En el marco de la contingencia sanitaria (COVID-19), se diseñó una encuesta sociológica de caracterización construida con fines específicos para esta investigación aplicada a las y los estudiantes de primer año de la carrera de Terapia Ocupacional UACH, generación 2020 la cual tuvo un proceso de validación por dos jueces de la misma unidad educativa. Dicho instrumento permitió identificar el impacto en el logro de los Resultados de Aprendizaje (RA) de las modificaciones metodológicas realizadas en dos asignaturas prácticas-vivenciales para asegurar su ejecución en formato virtual-*online*, así como también permitió conocer aquellos factores individuales y contextuales que influenciaron el desempeño de cada estudiante.

El estudio contempló el llenado de una encuesta de manera individual por parte de los y las estudiantes para lo cual se realizó la invitación de participación voluntaria a través de un formulario *online* a 58 estudiantes en el año 2020. La selección de las y los participantes se realizó a través de un muestreo no probabilístico y por conveniencia, el cual es fundamentado por la cercanía entre investigador y participantes ya que permite seleccionar aquellos casos accesibles que acepten ser incluidos (Otzen y Manterola, 2017). La participación en esta investigación fue de carácter voluntaria y anónima. Para formalizar la incorporación de sus respuestas se solicitó el envío digitalizado de consentimiento informado con incorporación de firma digital simple, el cual fue previamente compartido vía digital, considerando que las y los participantes tenían edad sobre 18 años, con funciones cognitivas preservadas y no presentaban otro tipo de comorbilidad de salud.

Para la recolección de datos se optó por utilizar una encuesta de llenado *online* en plataforma denominada *Microsoft Forms*, herramienta perteneciente a *Microsoft Office 365*. Respecto a la selección de las y los participantes el criterio principal refiere a que tenían que ser estudiantes de primer año para el llenado de la encuesta, donde cada participante contó con aproximadamente 10 minutos, logrando un muestreo total de 38 encuestas. Respecto a los criterios de exclusión tuvieron relación con considerar sólo a estudiantes de la generación de primer año 2020 de la

carrera de Terapia Ocupacional - UACH, siendo que las y los participantes tenían 18 años o más, con sus funciones cognitivas preservadas y sin tipo de comorbilidad de salud que podrían afectar el proceso.

La encuesta fue dividida en cinco secciones y se basó en criterios como: características o condiciones de carácter familiar, socioeconómico, sanitario, de infraestructura y/o de otros recursos propios del contexto habitual en el cual se desarrolló el proceso de aprendizaje por parte de las y los estudiantes. Así, la primera sección fue estructurada con respecto al cambio de metodología en asignaturas “prácticas y presenciales” por uno de tipo “sincrónico-telemático”. Consistió en solicitar a las y los estudiantes que indiquen su percepción del nivel de logro alcanzado en desempeños de nivel básico esperados para dichas asignaturas. Para esta pregunta, se consideraron cinco opciones de respuestas: 1. Logrado en totalidad; 2. Logrado parcialmente; 3. En desarrollo; 4. Insuficiente y 5. No logrado. Para la segunda sección fueron analizados los recursos de aprendizaje, a fin de que se valoren en qué medida los recursos metodológicos apoyaron su proceso de aprendizaje. Para esta pregunta, se consideraron las opciones de respuestas: 1. Apoyó - facilitó mi desempeño; 2. Apoyó – facilitó parcialmente mi desempeño; 3. Apoyó negativamente mi desempeño y, 4. No aplica. En la tercera sección hubo preguntas relacionadas a su “realidad personal” en la cual se desarrolló el proceso de aprendizaje, a fin de que las y los estudiantes seleccionen aquella alternativa que mejor reflejó la influencia de cada factor en el desarrollo de su experiencia de aprendizaje. Para esta pregunta, se consideraron cuatro opciones de respuestas: 1. Apoyó - facilitó mi desempeño; 2. Apoyó - facilitó parcialmente mi desempeño; 3. Apoyó negativamente mi desempeño; 4. No aplica. Para la cuarta sección se planteó una pregunta abierta, donde se pudiera señalar otros factores no mencionados que pudieron haber influido en su proceso de aprendizaje. En la quinta y última sección, se solicitó la calificación de la experiencia de aprendizaje asignando puntaje de 1 a 5 a la asignatura, en donde una estrella significaba pésima experiencia y cinco estrellas excelente experiencia.

Para el análisis de los datos del cuestionario se utilizó el enfoque predominantemente cuantitativo, dado que existe sólo una pregunta abierta con la posibilidad de que las y los estudiantes la contesten o bien

la omitan. Las preguntas de la escala de *Likert* fueron ingresadas en una base de datos estructurada en formato de hoja de cálculo, en el programa *Excel*, utilizando estadística descriptiva y porcentajes. Después de escribir e imprimir la primera lista de frecuencia simple, se verificaron y corrigieron los errores de codificación o escritura de datos. Es importante destacar que, para el ordenamiento de los datos, se realizó una lectura exhaustiva del material, a partir de la pregunta abierta, que luego fue transcrita por las y los investigadores.

Resultados

A continuación, serán presentados los resultados en formato de tablas obtenidos por la encuesta aplicada a estudiantes de primer año 2020 de terapia ocupacional UACH:

Tabla 1

Logro de los desempeños de nivel básico esperados de las y los estudiantes.

Nivel de Logro	Resultados de Aprendizaje Esperados			
	RA1	RA 2	RA 3	RA 4
Logrado Totalmente	38%	32%	55,30%	39,30%
Logrado Parcialmente	50%	50%	34,70%	42.1%
En Desarrollo	10%	16%	8%	16.6%
Insuficiente	2%	2%	2%	2%
No Logrado	0%	0%	0%	0%
Total	100%	100%	100%	100%

Fuente: Encuesta Impacto de Modificaciones Metodológicas en Asignaturas Prácticas (UACH, 2021). Elaboración Propia.

Para ejemplificar y describir la tabla anterior, es importante señalar que **RA** se relaciona a los **Resultados de Aprendizajes Esperados** por las y los estudiantes, siendo: **RA1** - Es capaz de distinguir, de manera guiada y

colaborativa, estrategias de comunicación y de relaciones interpersonales, identificando su aplicación en el contexto académico; **RA 2** - Es capaz de aplicar, de manera guiada y colaborativa, algunas estrategias de comunicación y de relaciones interpersonales, haciendo uso en el contexto académico; **RA 3** - Es capaz de diferenciar, de manera guiada y colaborativa aspectos de la ocupación y su relación con el bienestar, caracterizando aspectos biológicos, psicológicos, sociales y de la ocupación que impactan en el bienestar y; **RA 4** - Es capaz de desplegar, de manera guiada y colaborativa, recursos personales y del ambiente, identificando elementos relacionales y de la ocupación que favorecen la participación de personas y colectivos, en contexto simulado. Conforme a los resultados evidenciados en Tabla 1, es posible dar cuenta que sobre el 50% de las respuestas se encuentra ubicada entre los rangos de logro parcial y completo. Lo anterior da cuenta que en general la percepción subjetiva de las y los estudiantes es positiva respecto a lo aprendido en la asignatura.

Tabla 2

Recursos utilizados que apoyaron el proceso de enseñanza-aprendizaje de las y los estudiantes.

Nivel de Apoyo	Recursos utilizados							
	Padlet.com	Siveduc-Md	Videos	Trabajos Grupales	Lectura de Textos	Bitácoras	Ejercicios Individuales	Trabajo Autónomo
Apoyó/Facilitó	65,8%	73,3%	81,6%	60,5%	55,3%	47,4%	86,8%	65,8%
Apoyó/Facilitó Parcialmente	31,6%	26,3%	18,4%	31,6%	39,5%	42,1%	13,2%	34,2%
Apoyó Negativamente	0%	0%	0%	7,9%	5,2%	7,9%	0%	0%
No aplica	2,6%	0%	0%	0%	0%	2,6%	0%	0%
Total	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Fuente: Encuesta Impacto de Modificaciones Metodológicas en Asignaturas Prácticas (UACH, 2021). Elaboración Propia.

De acuerdo a la Tabla 2, es posible observar que los recursos que más apoyaron a las y los estudiantes en el proceso de aprendizaje fueron respectivamente:

Ejercicios individuales desarrollados en clase (técnicas de relajación, test de autoconocimiento, pinturas, dibujos, etc. (86,8%), seguido por uso de herramientas audiovisuales con fines evaluativos (81,6%). En tercera preferencia se ubica el uso de la plataforma institucional SIVEDUC-MD (73,3%) caracterizada por ser una plataforma de uso intuitivo. La plataforma Padlet y el trabajo autónomo tuvieron un porcentaje de apoyo de 65,8%; la primera utilizada de forma complementaria a plataforma SIVEDUC-MD y la segunda asociada a una estrategia inicial de fácil ejecución para el desarrollo de actividades pedagógicas en sala virtual. En sexta preferencia se sitúan los trabajos grupales (60,5%), estrategia formativa utilizada en las unidades de cierre de cada asignatura preferentemente. Como últimas preferencias de apoyo al proceso educativo se sitúan las lecturas de texto (55,3%) asociadas a material complementario en tiempo autónomo y estrategia central en clases virtuales para reforzamiento de contenidos. Cerrando el listado aparece el uso de bitácoras (47,4%), estrategia evaluativa que permitió el registro vivencial y reflexión individual del proceso de aprendizaje. Es importante destacar que para los recursos Padlet, Siveduc-MD, Videos, Ejercicios individuales desarrollados en clase y Trabajo autónomo, no hubo respuestas que indicaran “apoyó negativamente mi desempeño”.

Tabla 3

Factores percibidos como influencia en el proceso de aprendizaje.

Nivel de Apoyo	Factores que influyeron en el aprendizaje						
	Conexión Internet	Dispositivo para conexión	Lugar Físico	Motivación	Salud Mental/ Emocional	Situación Socioeconómica	Dinámica Familiar
Apoyó/Facilitó	42,1%	76,3%	42,1%	36,8%	13,2%	55,3%	31,6%
Apoyó/Facilitó Parcialmente	44,7%	21,1%	36,8%	47,4%	57,9%	42,1%	42,1%
Apoyó Negativamente	13%	3%	21%	15,8%	28,9%	2,6%	21%
No aplica	0,0%	0%	0%	0%	0%	0,0%	5%
Total	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Fuente: Encuesta Impacto de Modificaciones Metodológicas en Asignaturas Prácticas (UACH, 2021). Elaboración Propia.

Basándose en la Tabla 3, las y los estudiantes señalaron que las condiciones generales que más impacto positivo tuvieron en el proceso de aprendizaje, fueron respectivamente: el dispositivo de conexión (PC, *Laptop*, *Tablet*, Celular, etc) con un 76,3%, luego la situación socioeconómica familiar/personal (55,3%) y por último el lugar físico disponible para desarrollar las actividades lectivas con un porcentaje de 42,1%. Estos tres aspectos principales, representan aquellos factores que con mayor representatividad sustentaron el proceso virtual de enseñanza para las y los estudiantes, evidenciando de igual forma los factores condicionantes de la enseñanza virtual-no presencial. De forma complementaria, los resultados muestran en general que en todas las condiciones se percibe un 50% o más de apoyo total o parcial de estos tres recursos en particular.

De acuerdo a las condiciones que apoyaron parcialmente el desempeño de las y los estudiantes, la situación de salud mental/emocional (57,9%) aparece mencionada como primera opción. Dicha situación pareciera ser crucial ya que tendría correlación con el segundo factor asociado a la motivación para el desarrollo de las actividades lectivas (47,4%). De manera complementaria factores contextuales como la conexión a internet (44,7%) y luego la dinámica familiar (42,1%) se sitúan como factores externos que condicionan el desarrollo favorable o estable del proceso

lectivo. Dichos factores, debido a su importancia, aparecen explicitados en Tabla 4. Es importante mencionar que, de todas las opciones, la única en que las y los estudiantes señalaron respuestas en el criterio “no se aplica” fue en la dinámica familiar (5,3%) lo cual indica que este factor fue un condicionante continuo del proceso de aprendizaje. Destaca de igual forma, el factor de condición de salud mental o emocional con un 13,2% de “apoyo total”, siendo identificado como un factor crucial que posiblemente permea y se correlaciona con otros factores considerando que el resto de los indicadores está por sobre el 30% para ese mismo criterio.

Tabla 4

Otros factores no mencionados que pudieron haber influido en el proceso de aprendizaje de las y los estudiantes (19 respuestas).

Tipos de Factores	Otros Factores que Influyeron en el Aprendizaje	
	Cantidad Respuestas	Porcentaje
Relaciones de soporte	2	11%
Situación Salud Mental/ Emocional	9	47%
Contexto Familiar	3	16%
Contexto Geográfico	5	26%
Total	19	100%

Fuente: Encuesta Impacto de Modificaciones Metodológicas en Asignaturas Prácticas (UACH, 2021). Elaboración Propia.

De acuerdo a la Tabla 4, de las 38 respuestas totales de la encuesta, sólo 19 estudiantes señalaron “otros factores no mencionados previamente” que pudieron haber influido en su proceso de aprendizaje. Las respuestas fueron agrupadas en 4 grandes categorías: Redes interpersonales de soporte; Situación de salud mental y/o carga emocional; Características

de su contexto familiar y; Características de su contexto geográfico. De las 4 categorías mencionadas previamente sólo “Redes Interpersonales de Soporte” contuvo respuestas asociadas a factores positivos que apoyaron o facilitaron el desempeño en el rol estudiantil. El contenido se asoció a destacar la importancia de disfrutar de relaciones interpersonales de soporte o contención emocional por parte de familiares como también de amistades, coincidiendo que éstos factores apoyaron o facilitaron el “desempeño durante las asignaturas”, favoreciendo la disminución de la intensidad de estados de ansiedad y estrés y con ello el impacto negativo en su desempeño académico. Respecto a la categoría “Situación de salud mental y/o carga emocional”, ésta se destacó por contener el 47% de las preferencias, siendo la categoría con mayoría absoluta. De igual forma se caracterizó por el impacto transversal e interrelacionado con otras categorías. Estos resultados complementaron la tendencia evidenciada en la Tabla 3. En primera instancia, sobresalieron tres factores como principales en el impacto negativo en “salud mental y aumento de carga emocional”: Confinamiento y distanciamiento social (medidas preventivas más comunes para evitar contagio de COVID-19) y formato de Tele Educación (educación a distancia), implementadas en la UACH y en particular en éstas dos asignaturas prácticas.

El factor “Tele Educación” apareció relacionado principalmente con el factor “sobre exposición a pantallas”, siendo este factor identificado como la principal influencia negativa en la “disposición energética” para realizar todo tipo de actividades, pero en particular las de “tipo académicas”, considerando además que gran parte de las actividades de participación social y de tipo recreativas fueron reemplazadas por formato *online* en desmedro de lo presencial. Destacan en este factor respuestas asociadas a “cansancio visual” y “agotamiento mental”. De manera complementaria, el impacto transversal asociado a “salud mental y carga emocional” también se ve asociado al contexto físico/geográfico desfavorable y características de su contexto familiar, áreas en las que destacan respuestas asociadas al “aumento de la ansiedad”, “agotamiento” y “estrés generalizado”. Se mencionaron como relevantes las condiciones climáticas adversas propias de las condiciones geográficas del sur de Chile, donde en zonas rurales el acceso a señal de internet se ve restringido, entorpeciendo la participación en actividades sincrónicas e incluso asincrónicas. Dichos resultados

complementan y apoyan la tendencia evidenciada en la Tabla 3.

La situación o dinámica familiar desfavorable fue asociada a factores como “doble presencia” o “superposición de roles” en aquellos estudiantes que describieron no tener tiempo ni espacio exclusivo para el desempeño del rol de estudiante al tener que convivir con integrantes de sus familias en “modalidad de teletrabajo” y en otras “funciones cotidianas”. De esta forma se visualizó en este ítem la ejecución de roles de alta carga energética asociada a funciones destinadas al “cuidado de terceros”, algún familiar en condición de dependencia funcional o que “requiera cuidados de algún tipo”, en algunas ocasiones de manera simultánea a la participación o desarrollo de actividades académicas. Dichos resultados complementaron la tendencia evidenciada en la Tabla 3. También destacó en este ítem, el impacto en la esfera emocional producido por las dificultades para el acceso oportuno para atenciones de salud tanto física como mental en dispositivos públicos o privados producto de la contingencia sanitaria, mermando en muchos casos la disponibilidad energética y/o motivacional para el desarrollo de las actividades académicas.

Tabla 5

Calificación de la experiencia de aprendizaje en las asignaturas TEOC 060 y TEOC 075 de las y los estudiantes (38 Respuestas).

Tipos de Factores	Calificación experiencia Aprendizaje	
	Cantidad Respuestas	Porcentaje
5 Estrellas	25	66%
4 Estrellas	10	26%
3 Estrellas	3	8%
2 Estrellas	0	0%
1 Estrella	0	0%
Total	38	100%

Fuente: Encuesta Impacto de Modificaciones Metodológicas en Asignaturas Prácticas (UACH, 2021). Elaboración Propia.

El ítem 5 consistió en otorgar a cada estudiante la posibilidad de realizar una evaluación de tipo cualitativa respecto a la calidad de experiencia de aprendizaje con rangos de 1 a 5 estrellas, donde una estrella significa pésima experiencia y cinco estrellas excelente experiencia. En aquel sentido, el grado de satisfacción con ambas asignaturas prácticas cursadas se caracteriza por puntuar un promedio de 4.58 (estrellas) destacando que el 66% de estudiantes encuestados puntúa su experiencia de aprendizaje en un rango óptimo. En contraparte, el 8% de participantes puntúa la asignatura con 3 estrellas, categorizando su proceso como medianamente satisfactorio, posiblemente influenciado por los factores descritos en la Tabla 3 y Tabla 4.

Discusión

Los hallazgos del presente estudio permitieron conocer la valoración y experiencias de las y los estudiantes de primer año generación 2020 de la carrera de Terapia Ocupacional UACH respecto del impacto de la metodología en formato virtual-*online* en dos asignaturas prácticas-vivenciales. De igual forma fue posible conocer cómo éstas modificaciones afectaron el logro de los RA en el ámbito académico y cómo las experiencias subjetivas asociadas a su proceso de aprendizaje influyeron en su desempeño individual. Para ello, fue importante desarrollar un análisis, correlacionando el aprendizaje y la virtualidad, de acuerdo a lo presentado en las tablas.

Los resultados expuestos en la Tabla 1 son similares a resultados evidenciados en una investigación de Ismaili (2021) donde también hubo influencia del contexto pandémico sobre la enseñanza en la educación superior. En dicho proceso, las y los estudiantes señalaron limitaciones en el uso de estrategias remotas o virtuales que impactaron sobre los efectos del aprendizaje, produciendo cambios negativos en la satisfacción y actitud hacia su propia educación cuando esta fue realizada a distancia. En este sentido, la percepción de logro de las y los estudiantes respecto de los desempeños de nivel básico esperados indica que en “logro total” del desempeño destacan los resultados en **RA 3** con preferencia mayor de 50% y **RA 4** con cerca del 40%. Los **RA 1** y **RA 2** se sitúan claramente en percepción de “logro parcial” con un 50%. Los niveles de logro “en desarrollo”, “insuficiente”

y “no logrado” aparecen con un porcentaje extremadamente bajo en las respuestas de las y los estudiantes. En concordancia a lo descrito por Bao (2020), este tipo de resultados refleja que la virtualidad apoyó con mayor intensidad o facilidad el desarrollo de actividades de tipo individual y el despliegue de recursos individuales presentes en los RA 3 y RA 4 por sobre habilidades y recursos personales que tensionaron el desarrollo de relaciones interpersonales y estrategias de comunicación en el contexto académico presentes en RA 1 y RA 2. De igual forma, es posible identificar que en conformidad por lo expuesto por Ismaili (2021), el acceso y facilidad de manejo de las herramientas virtuales para algunos de las y los participantes fueron factores condicionantes para el desempeño satisfactorio. Sin embargo, es relevante señalar que también hubo logros parciales de un gran porcentaje de la muestra, destacando que la virtualidad puede dejar brechas y distanciar desempeños importantes en asignaturas que son más bien prácticas y, que, para este caso, no son reemplazables por el formato remoto.

Lo anterior, se complementa con la tensión continua de la autoeficacia a partir de las experiencias remotas asociadas no sólo al cambio de metodología expositiva que contrajo el desafío de lidiar con las plataformas tecnológicas, sino también asociada al contexto social y cotidiano desde el cual se impartieron las clases virtuales que fue caracterizada por el aislamiento en casa en un lugar idealmente libre de interrupciones, conjugado con la presión extra de evitar cometer errores considerando que todo registro queda disponible para posteriores revisiones (Pontificia Universidad Católica de Chile, [PUC], 2020). De igual manera, el Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe ([IESALC], 2020) planea que estas dificultades generan en gran medida que las y los estudiantes desarrollen los contenidos lectivos desde experiencias sociales cotidianas incómodas resultando en implicancias negativas asociadas a la baja motivación e interés, producidas por altos y continuos niveles de estrés por asegurar, por una parte, que las estrategias remotas impacten positivamente el logro de los resultados de aprendizaje, y por otro, para integrar contenidos que permitieran aprobar la asignatura cursada. En este sentido, es importante reforzar que las estrategias de carácter remoto impactaron directamente en los logros de aprendizaje, como se observa en la Tabla 1, donde las y los estudiantes

evalúan logros parciales en el proceso de enseñanza-aprendizaje en la educación superior a distancia. El impacto evidenciado estaría relacionado en gran parte a que dichas modificaciones se realizaron el año 2020 que fue considerado como educación a distancia en emergencia (Hodges et. al, 2020), por lo que resulta fundamental que, en el proceso de transformar la docencia universitaria, realizando cambios curriculares que sean pertinentes a la virtualidad, se consideren tiempos importantes destinados a un diseño y preparación que permita asegurar el impacto positivo en el desarrollo de los RA esperados.

En relación a los datos expuestos en la Tabla 2, las plataformas *online* y de tecnología de las comunicaciones (en adelante TIC) utilizadas que permitieron observar logros fueron PADLET (plataforma *online* de tecnología educacional) y SIVEDUC-MD (plataforma de uso institucional), ambas reconocidas en este estudio como de fácil uso y acceso por parte de las y los estudiantes. Estos factores, asociados al fácil acceso o fácil utilización (intuitivas) son reconocidos como necesarios y valiosos por Gharmallah (2017) quien plantea que las plataformas TIC utilizadas, así como la planificación y desarrollo de plataformas propias por cada institución universitaria, deben considerar fundamentalmente estas características para ser un aporte beneficioso en el proceso educativo. En tal sentido, el uso de las TIC si bien destacan como un tipo de recurso atractivo y como potente para el desarrollo de estrategias de apoyo en el proceso de enseñanza-aprendizaje, también condicionan el acceso y desarrollo del proceso educativo. En tal sentido, y en similitud a lo planteado por Ismaili (2021), es importante reconocer que el uso de TIC para el desarrollo de procesos de aprendizaje debe también considerar el potencial previo de habilidades tecnológicas de cada estudiante así como también el grado de exposición y la calidad de acceso a la información y a los recursos tecnológicos, ya que estos factores pueden influir en su actitud, motivación y disposición para el desarrollo de experiencias de aprendizaje virtual influenciando con ello la consecución de los RA.

En los últimos años ha existido una tendencia mundial que estimula la incorporación de TIC en educación superior y que, a pesar de tener diversidad de realidades, las y los estudiantes están ampliamente familiarizados con los medios digitales (Ismaili, 2021). Sin embargo, Castaman y Rodrigues

(2020), señalan que un factor que puede limitar el proceso de enseñanza-aprendizaje es el acceso a una conexión adecuada a Internet por parte del estudiantado. Por otro lado, Zimmermann et. al (2019) refieren que también existe la falta de recursos humanos y/o infraestructura que en determinados momentos dificultan el pleno desarrollo del aprendizaje. Bajo esta perspectiva, la Tabla 3 expone resultados que confirman lo antes expuesto en el sentido que resulta pertinente no sólo observar el impacto académico en el logro de los RA sino que también resulta fundamental centrarse en considerar aspectos más íntimos o personales, tales como dificultades de accesibilidad a equipos, señal y acceso a plataformas, tal como lo describe el ([CEM], 2020), siendo importante reflexionar sobre las condiciones de vulnerabilidad en que se encuentran las y los estudiantes en su cotidiano, principalmente para acceder a los medios tecnológicos digitales.

Se pudo destacar en este estudio, que tener un dispositivo de conexión (PC, *Laptop*, *Tablet*, Celular), poseer una situación socioeconómica familiar/personal y un lugar físico disponible para desarrollar las actividades lectivas influyen de manera positiva para el proceso de enseñanza-aprendizaje en el formato remoto y que por tanto son factores que condicionan el acceso y desarrollo del proceso de aprendizaje, sobre todo si es desarrollado en formato virtual. En tal sentido, es de extrema importancia problematizar y reflexionar sobre los procesos de enseñanza aprendizaje, principalmente sobre factores que pueden ser percibidos como influencia en el proceso de aprendizaje en la educación superior junto a esta generación que ya tiene legitimado los medios digitales en su repertorio cotidiano (Costa et. al, 2018). De manera complementaria, la falta o la poca interacción entre docentes y estudiantes es un factor que puede potenciar el desinterés en el proceso de aprendizaje, dado que muchos de los contenidos podrían estar disponibles en distintas plataformas digitales para que el estudiantado pueda acceder posteriormente. Destaca en este análisis, la existencia de límites a la “sustitución” de las actividades presenciales por actividades a distancia en el proceso de enseñanza y aprendizaje (Freire, 2011), dado que la enseñanza presencial también favorece otras habilidades y procesos como lo son las relaciones interpersonales, la sociabilidad, la convivencia, entre otros. (Borba et. al, 2020). De forma coincidente a lo expuesto en la Tabla 4, Ismaili (2021) expone que los efectos provocados por la

pandemia impactaron negativamente la cotidianeidad y rutina diaria de las y los estudiantes en términos de dificultar la accesibilidad a los medios de aprendizaje electrónico sumado a los posibles problemas de salud personales, ambos factores asociados a la sobrecarga emocional producida por sentimientos de soledad e impotencia.

Respecto a otros factores que pudieron haber influido de manera negativa en el proceso de aprendizaje, se destacan las redes interpersonales de soporte, la situación de salud mental y/o carga emocional, las características de su contexto familiar y las características de su contexto geográfico. De igual forma, Carvacho et. al (2021) observan en su estudio, aumentos preocupantes sobre sintomatología depresiva entre estudiantes universitarios en el año de 2020, los cuales, según Meo et. al (2020) pueden estar relacionados a desesperanza y aislamiento social, además de un factor importante como la recesión económica (Banco Central de Chile [BCCh], 2020). En relación a la población universitaria de primer año, Martínez y Mac-Ginty (2020), presentaron hallazgos similares al presente estudio, donde identificaron problemas de concentración en los estudiantes, debido al confinamiento, tales como problemas con las clases *online*, dificultades de relación con familiares y amigos, problemáticas de ingreso económico importantes y estados de ánimo bajo, los cuales impactaron en la calidad de desempeño académico. En este sentido, es recomendable que las universidades implementen estrategias que valoren intervenciones integrales bajo las problemáticas expuestas anteriormente, con el objetivo de influir de manera asertiva y positiva en salud mental de las y los estudiantes universitarios, con medidas preventivas y de promoción a salud por parte del estudiantado (Fernández et. al, 2016).

Un estudio realizado en China también presentó, junto a estudiantes universitarios de primer año, la identificación de aspectos en su salud mental (Tang et. al, 2020). En este sentido, los resultados de este estudio apoyan la idea que la tecnología facilita muchos aspectos en el cotidiano académico, acercando personas y conocimientos de distintos lugares y formas, pero también indican, a modo de factor de riesgo, que es importante considerar que los factores humanos y de presencialidad son irremplazables en la práctica educativa, por lo que sustentar los procesos formativos únicamente en factores tecnológicos puede restringir la calidad

del proceso de aprendizaje como también pueden favorecer la desigualdad, injusticia y exclusión al ser factores que condicionan el acceso y desarrollo del proceso educativo. Respecto a la experiencia subjetiva de aprendizaje expuesta en la Tabla 5 es importante reforzar la percepción positiva de las y los estudiantes de sus experiencias en las asignaturas, pero también es necesario relacionar los aspectos negativos, que pueden estar vinculados a las dificultades que encuentran las y los estudiantes, docentes e instituciones en la adecuación de los currículos y estrategias pedagógicas, especialmente en esta modalidad a distancia, conforme a lo planteado por Bao (2020).

Para este estudio se observó que la calificación de la experiencia de aprendizaje, destacaron en su gran mayoría como un rango óptimo en su experiencia de aprendizaje remota. Sin embargo, es importante dar énfasis a que son estudiantes de primer año y esta es su primera aproximación hacia lo disciplinar. Conforme a lo anterior, como docentes y profesionales se tensiona la necesidad de mediar y equilibrar lo presencial y lo virtual dado que existen competencias y habilidades propias de la disciplina que se desarrollan en contacto con otras personas de forma presencial. Al respecto, un eje desafiante en el proceso de formación de terapeutas ocupacionales es la discusión de los impactos del contexto actual en los currículos, estrategias pedagógicas, escenarios de práctica y otras dimensiones de la formación y la enseñanza, especialmente con la incorporación de la modalidad a distancia, para que ésta no reproduzca la intensificación de las desigualdades socioeconómicas de acceso y participación (Borba et. al, 2020), como las descritas en la Tabla 4. Lo expuesto anteriormente, confirma la importancia de mantener una postura asertiva para que el cambio metodológico en el proceso formativo pueda garantizar una educación de calidad que contribuya a la formación de profesionales críticos y reflexivos. Por ello, es fundamental que el espacio académico universitario se reinvente para restaurar regímenes de confianza entre todos los actores involucrados, respondiendo a las demandas y necesidades reales de cada territorio, además de cumplir la función social (Ferigato et. al, 2020). Para que esto sea efectivo, es necesaria la convivencia entre estudiantes y docentes, principalmente por medio de actividades prácticas-vivenciales, para el desarrollo de la competencia colaborativa y el trabajo en equipo efectivo, especialmente en el ámbito interdisciplinario e interprofesional (Costa et. al, 2018; Jurdi et. al, 2018), factor que pretende reorientar un

modelo de formación y atención a la salud de la población (Organização Mundial da Saúde [OMS] (2010).

Conclusiones

Para alcanzar el objetivo, los investigadores-docentes aplicaron una encuesta titulada “Impacto de Modificaciones Metodológicas en Asignaturas Prácticas”, considerando el hito de la emergencia sanitaria por COVID-19 iniciada el año 2020, centradas en cinco ejes principales: 1) Logro de los desempeños de nivel básico esperados; 2) Recursos utilizados que apoyaron el proceso de enseñanza-aprendizaje; 3) Factores percibidos como influencia en el proceso de aprendizaje; 4) Otros factores no mencionados que pudieron haber influido en el proceso de aprendizaje y; 5) Calificación de la experiencia de aprendizaje en las dos asignaturas.

Las y los estudiantes demostraron expectativas y experiencias distintas, donde se pudo observar desde logros alcanzados y satisfacción hasta dificultades para alcanzar estos logros e insatisfacción de los involucrados, donde algunas respuestas destacaron problemas de motivación y sobrecarga de actividades académicas durante el proceso de enseñanza -aprendizaje. Lo anterior, tiene relación con lo expuesto por Cuadrado et. al (2015) en el sentido de considerar que el cambio brusco de modalidad, mediado por la emergencia, implicó que se replicaran formatos y expectativas asociados a la experiencia presencial principalmente los relacionados con la interacción y retroalimentación visual, verbal y no verbal, por lo que en este estudio se evidenció el impacto de toda la comunicación virtual asociado a factores de baja motivación e interés resultantes del desarrollo de experiencias de enseñanza y aprendizaje caracterizadas por altos y continuos niveles de estrés (Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe [IESALC], 2020) asociados también a la tensión continua que contrajo el desafío de lidiar con las plataformas tecnológicas y al contexto social y cotidiano desde el cual se impartieron las clases virtuales (Pontificia Universidad Católica de Chile [PUC], 2020). En este proceso es importante destacar la relevancia del rol docente, toda vez las estrategias de enseñanza-aprendizaje remotas en la educación superior se hacen cada vez más cercanas a la realidad académica exigiendo formación de especialidad para el uso de estos tipos

de recursos/herramientas. En tal sentido, las flexibilidades de cada docente para incorporar recursos tecnológicos o virtuales estarían mediadas por el acceso a elementos y conocimientos tecnológicos contemporáneos por lo que incorporar recursos pedagógicos pertinentes a la modalidad remota no estaría al alcance de todas o todos y por tanto restringiría la posibilidad de acceso a clases y contenidos virtuales, así como también la participación de estudiantes en la educación superior.

Al respecto, el uso de estrategias metodológicas virtuales adecuadas debería valorar el aprendizaje por sobre la transmisión de información, por lo que es necesario asegurar que la persona docente asuma un rol facilitador y con apertura para dar voz a los estudiantes para que estos adquieran competencias y habilidades necesarias para el ejercicio profesional, principalmente en cursos del área de la salud, como lo es la carrera de Terapia ocupacional. En tal sentido, el trabajo con cámara encendida y participación activa, verbal o escrita, es fundamental por parte de las y los estudiantes, por lo que la implementación de estos factores en el desarrollo de las asignaturas resultó fundamental para el impacto positivo en la consecución de los RA esperados. Aunque la estrategia virtual en educación superior sea un recurso potente y aplicable en la actualidad, es importante que estudiantes de Terapia Ocupacional tengan asignaturas práctico-vivenciales de manera presencial, dado que la disciplina tiene un compromiso ético-político en formar profesionales responsables con las ocupaciones cotidianas y relaciones humanas, destacando la importancia de las habilidades relacionales, como la empatía, el trabajo colaborativo y en equipo, competencias requeridas en el ámbito interdisciplinar e interprofesional.

En relación a la muestra, esta fue superior al 50% de la totalidad del curso participante, por lo que la diversidad de las respuestas y contenidos narrativos obtenidos, permitieron llegar a un nivel de saturación adecuado para cumplir con los objetivos de la investigación, logrando representatividad de la población. A modo general, las y los estudiantes de este estudio reflejaron percepciones positivas sobre las clases telemáticas (manejo de herramientas, conocimiento y facilidad con algunos de los recursos implementados como estrategias metodológicas), sin embargo también señalaron limitantes importantes (dificultades para organizarse

con el espacio por haber otras personas en el hogar, problemas de sobrecarga y acumulación de actividades académicas, dificultades de señal y conectividad) las que sumadas a la impersonalización del proceso educativo impactaron negativamente en la calidad de incorporación de competencias básicas y esenciales durante las asignaturas evaluadas en esta encuesta.

Es posible reflexionar en torno a que las y los estudiantes evaluaron el aprendizaje virtual en su gran mayoría como positivo, lo que puede estar relacionado a ser estudiantes de primer año, acostumbrados a otro tipo de metodología donde no se espera tanta autonomía y proactividad en el contexto de la enseñanza previo a la universidad. En el uso de estrategias virtuales como, por ejemplo, clases por plataformas de videoconferencia como Zoom, las y los estudiantes pueden sentirse menos expuestos, estando libres a encender o no sus cámaras durante el proceso de enseñanza aprendizaje, que fue un lineamiento institucional. En este sentido, se concluye que se hace emergente utilizar la información de este estudio para que instituciones, gestores, académicos y estudiantes reflexionen y problematicen hasta dónde se puede aplicar el formato remoto en la educación superior, principalmente en carreras de la salud, particularmente en la formación de Terapia Ocupacional.

Referencias

- Avendaño, W., Guacaneme, R. (2016). Educación y globalización: una visión crítica Civilizar. *Ciencias Sociales y Humanas*, 16(30), 191-206. <https://doi.org/10.22518/16578953.543>.
- Banco Central de Chile. [BCCh], (2020). *Informe de política monetaria*. <https://www.docdroid.net/bMkUQyx/ipom-marzo2020-pdf>
- Bao, W. (2020). COVID-19 y la enseñanza en línea en la educación superior: un estudio de caso de la Universidad de Pekín. *Human Behavior and Emerging Technologies*, 2(2), 113-115. <https://publons.com/publon/10.1002/hbe2.191>.
- Borba, P., Bassi, C., Pereira, P., Vasters, P., Correia, L., y Barreiro, G. (2020). “Practical and reflexive” challenges for occupational therapy’s undergraduate courses in pandemic times. *Cadernos*

- Brasileiros de Terapia Ocupacional*, 28(3), 1103-1115. <https://doi.org/10.4322/2526-8910.ctoEN2110>.
- Capote, S. y Sosa, A. (2014). *Modelo tradicional versus enfoque por competencias*. Beca Consejo de Educación Secundaria de Uruguay. <https://www.ces.edu.uy/index.php/ano-sabatico/143-modelo-tradicional-versus-enfoque-por-competencias>
- Carvacho, R., Morán-Kneer, J., Miranda-Castillo, C., Fernández-Fernández, V., Mora, B., Moya, Y., Pinilla, V., Toro, I., y Valdivia, C. (2021). Efectos del confinamiento por COVID-19 en la salud mental de estudiantes de educación superior en Chile. *Revista médica de Chile*, 149(3), 339-347. <http://dx.doi.org/10.4067/s0034-98872021000300339>.
- Castaman, A., Rodrigues, R. (2020). Educação a Distância na crise COVID-19: um relato de experiência. *Research, Society and Development*, 9(6). <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v9i6.3699>.
- Centro de Estudios del Ministerio de Educación (2020). *Impacto del COVID-19 en los resultados de aprendizaje y escolaridad en Chile*. Análisis con base en herramienta de simulación proporcionada por el Banco Mundial. https://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2020/08/EstudioMineduc_bancomundial.pdf.
- Costa, D., Silva, V., Lima, V., y Ribeiro, V. (2018). Diretrizes curriculares nacionais das profissões da Saúde 2001-2004: análise à luz das teorias de desenvolvimento curricular. *Interface - Comunicação, Saúde, Educação*, 22(67), 1183-1195. <https://doi.org/10.1590/1807-57622017.0376>
- Cuadrado, I., Martín-Mora, G., y Fernández, I. (2015). La expresión de las emociones en la Comunicación Virtual: el ciberhabla. *Icono14*, 13, 180-207. <https://dx.doi.org/10.7195/ri14.v13i1.716>
- Fernández, A., Howse, E., Rubio-Valera, M., Thorncraft, K., Noone, J., Luu, X., Veness, B., Leech, M., Llewellyn, G., y Salvador-Carulla, L. (2016). Setting-based interventions to promote mental health at the university: a systematic review. *International Journal of Public Health*, 61(7), 797-807. <https://dx.doi.org/10.1007/s00038-016-0846-4>.
- Freire, P. (2011). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática*

educativa. São Paulo: Paz e Terra.

- Ferigato, S., Teixeira, R., y Fragelli, M. (2020). A universidade e a atividade docente: desafios em uma experiência pandêmica. *Revista Docência do Ensino Superior*, 10, 1-17. <https://doi.org/10.35699/2237-5864.2020.24738>.
- Gharmallah, M., Mitchell, J. (2017). The Impact of Internet Experience and Attitude on Student Preference for Blended Learning. *Journal of Curriculum and Teaching*, 6(1), 65-78 2017. <https://doi.org/10.5430/jct.v6n1p65>
- Hodges, C., Moore, S., Locke, B., Trust, T., y Bond, A. (2020). La diferencia entre la enseñanza remota de emergencia y el aprendizaje en línea. *Revista EDUCAUSA*. <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>.
- Ismaili, Y. (2021). Evaluation of students' attitude toward distance learning during the pandemic (Covid-19): a case study of ELTE university. *On the Horizon*, 29(1), 17-30. <https://doi.org/10.1108/OTH-09-2020-0032>.
- Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe [IESALC].(2020). *COVID-19 y educación superior: De los efectos inmediatos al día después. Análisis de impactos, respuestas políticas y recomendaciones*. 2020. <http://www.iesalc.unesco.org>
- Jurdi, A., Nicolau, S., Figueiredo, L., Rossit, R., Maximino, V., y Borba, P. (2018). Revisitar processos: revisão da matriz curricular do curso de terapia ocupacional da Universidade Federal de São Paulo. *Interface (Botucatu)*. 22(65), 527-38. <https://doi.org/10.1590/1807-57622016.0824>.
- López, C., Benedito, V., y León, M. (2016). El enfoque de competencias en la formación universitaria y su impacto en la evaluación: la perspectiva de un grupo de profesionales expertos en pedagogía. *Formación universitaria*, 9(4), 11-22. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062016000400003>.
- Martínez, V., Mac-Ginty, S. (2020). *Reporte Encuesta Longitudinal en Salud Mental (ELSAM)*. Núcleo Milenio para Mejorar la Salud Mental de Adolescentes y Jóvenes. Universidad de Chile, Encuesta a 1er año,

- 2021, 2020. <https://www.imhay.org/reportes-encuesta-de-salud-mental/>
- Meo, S., Abukhalaf, A., Alomar, A., Sattar, K., y Klonoff, D. (2020). COVID-19 pandemic: impact of quarantine on medical students' mental wellbeing and learning behaviors. *Pakistan Journal of Medical Sciences*, 36, 43-8 <https://doi.org/10.12669/pjms.36.COVID19-S4.2809>.
- Organização Mundial da Saúde [OMS] (2010). *Marco para ação em educação interprofissional e prática colaborativa*. http://www.fnepas.org.br/oms_traduzido_2010.pdf.
- Otzen, T., y Manterola, C. (2017). Técnicas de Muestreo sobre una Población a Estudio. *International Journal of Morphology*. 35(1),227-232. <http://dx.doi.org/10.4067/S0717-95022017000100037>
- Pontificia Universidad Católica de Chile [PUC]. (2020). *Recomendaciones para una enseñanza remota*. Observatorio de Prácticas Educativas Digitales (OPED). <http://oped.educacion.uc.cl>
- Ríos, D., Herrera, D. (2017). Los desafíos de la Evaluación por Competencias en el ámbito Educativo. *Educação e Pesquisa*, 43(4), 1073-1086. : <http://dx.doi.org/10.1590/S1678-4634201706164230>.
- Silva, J., Maturana, D. (2017) Una propuesta de modelo para introducir metodologías activas en educación superior. *Innovación educativa (Méx.DF)*, 17(73), 117-131. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-26732017000100117&lng=es&nrm=iso.
- Tang, W., Hu, T., Hu, B., Jin, C., Wang, G., Xie, C., Chen, S., y Xu, J. (2020). Prevalence and correlates of PTSD and depressive symptoms one month after the outbreak of the COVID-19 epidemic in a sample of home-quarantined Chinese university students. *Journal of Affective Disorders*, 274, 1-7. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2020.05.009>.
- Zimmermann, A., Moreira, A., Silva, D., Iranise, J., Camargo, M., Mariotti, M., Castanharo, R., y Pereira, R. (2019). Reformulação curricular dos cursos de Terapia Ocupacional: resultados e desafios

de um percurso. *Interface: Comunicação, Saúde, Educação*, 23.
<http://dx.doi.org/10.1590/interface.180276>.

