

UNIVERSIDAD DEL BÍO-BÍO
Programa de Doctorado en Consorcio



**ALCANCES DE LA RENOVACIÓN METODOLÓGICA Y LA
EVALUACIÓN PARA EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS DE
RAZONAMIENTO PROFESIONAL EN LA FORMACIÓN INICIAL
DE KINESIÓLOGOS.**

Tesis para optar al grado de Doctor en Educación

Autor: Máximo Escobar Cabello

Director: Dr. Iván Sánchez Soto

Chillán, octubre 2019



CONTENIDOS	Página
i Índice de temáticas	1
ii Índice de tablas	6
iii Índice de ilustraciones	9
iv Abreviaciones	11
v RESUMEN	13
1. INTRODUCCIÓN	14
2. PROBLEMA Y OBJETO DE INVESTIGACIÓN	17
2.1. Antecedentes del problema y problematización	17
2.2. OBJETIVOS	25
2.3. Objetivos específicos	25
2.4. SUPUESTOS E HIPÓTESIS	27
3. MARCO TEÓRICO	28
3.1. Innovación	28
3.2. Innovación Curricular	29
3.3. Renovación Metodológica	31
3.3.1. <i>Resignificación disciplinar para la transformación social</i>	31
3.3.2. <i>La inducción de la RM y las competencias afines a la TD</i>	34



3.3.3.	<i>Las metodologías activas afines al aprendizaje del RcP</i>	36
3.3.4.	<i>La estrategia del nivel de logro implicado en el RcP</i>	39
3.4.	Evaluación	43
3.5.	Formación Inicial de Kinesiólogos	47
3.6.	Razonamiento Clínico y Toma de Decisiones	50
3.6.1.	<i>Decisiones en kinesiología</i>	50
3.6.2.	<i>¿Por qué decidir?</i>	53
3.6.3.	<i>¿Por qué se debe formar en razonamiento un profesional kinesiólogo?</i>	53
3.6.4.	<i>La toma de decisiones transforma las formaciones</i>	56
3.6.5.	<i>El rol crítico de los docentes</i>	58
3.6.6.	<i>Los procesos de IC y la reflexión epistemológica para la TD</i>	59
3.6.7.	<i>El estado de la cuestión</i>	60
4.	MARCO METODOLÓGICO	62
4.1.	Enfoque y tipo de diseño	62
4.2.	Descripción de la propuesta teórica de investigación	64
4.2.1.	<i>Fase I, etapa Cualitativa</i>	64
4.2.2.	<i>Fase II, etapa Cuantitativa</i>	64
4.3.	Participantes	65



4.3.1. <i>Fase I, etapa Cualitativa</i>	65
4.3.2. <i>Fase II, etapa Cuantitativa</i>	66
4.4. Muestreo	66
4.4.1. <i>Fase I, etapa Cualitativa</i>	66
4.4.2. <i>Fase II, etapa Cuantitativa</i>	71
4.5 Técnicas e Instrumentos	72
4.5.1. <i>Fuentes documentales</i>	72
4.5.2. <i>Grupos Focales</i>	72
4.5.3. <i>Entrevista semiestructurada</i>	73
4.5.4. <i>Encuesta</i>	74
4.6. Técnicas de Recogida de Información	74
4.7. Definición de variable de estudio	80
4.8. Plan de Análisis	81
4.8.1. <i>Fase I, etapa Cualitativa</i>	81
4.8.2. <i>Fase II, etapa Cuantitativa</i>	83
4.8.3. <i>Procedimiento triangulación de métodos</i>	83
4.9. Resguardos Éticos	84
5. RESULTADOS CUALITATIVOS	85
5.1. Fuentes Documentales	85
5.2. Codificación Abierta	93



5.2.1.	<i>Codificación Abierta Estudiantes</i>	93
5.2.2.	<i>Codificación Abierta Docentes</i>	122
5.2.3.	<i>Codificación Abierta Líderes</i>	150
5.2.4.	<i>Autenticidad / Credibilidad para la codificación abierta</i>	187
5.3.	Codificación Axial	188
5.3.1.	Codificación Axial Estudiantes	188
5.3.1.1.	<i>Desbalance del Proceso de RM y de Evaluación (DPRMEV)</i>	188
5.3.1.2.	<i>Desajustes del Proceso Formativo para RzP (DPFRzP)</i>	191
5.3.2.	Codificación Axial Docentes	195
5.3.2.1.	<i>Dificultad para la Formación por Competencias (DFC)</i>	195
5.3.2.2.	<i>Desafío Formativo para la Toma de Decisiones (DFTD)</i>	200
5.3.3.	Codificación Axial Líderes	206
5.3.3.1	<i>Repensar la Formación Inicial (RFI)</i>	206
5.3.3.2	<i>Reeducar la Actuación Profesional (RAP)</i>	212
5.3.4.	Codificación Selectiva	219
6.	RESULTADOS CUANTITATIVOS	225
6.1.	Instrumento	225
6.2.	Procedimiento de Aplicación del Instrumento	226
6.3.	Muestra	226
6.4.	Validación del Instrumento	233



6.5.	Análisis Descriptivo Cuestionario	240
6.5.1.	<i>Análisis descriptivo Factor I</i>	240
6.5.2.	<i>Análisis descriptivo Factor II</i>	243
6.5.3.	<i>Análisis descriptivo Factor III</i>	245
6.5.4.	<i>Análisis descriptivo Factor IV</i>	247
6.6.	Análisis y Resultados Estadísticos Inferenciales	249
7.	TRIANGULACIÓN DE DATOS	254
8.	DISCUSIÓN	262
9.	CONCLUSIONES	281
10.	LIMITANTES DE LA INVESTIGACIÓN	292
11.	PROYECCIONES	292
12.	BIBLIOGRAFÍA	294
13.	ANEXOS	317



Índice	TABLAS	Página
Tabla 1	Descripción y ventajas de las MA	38
Tabla 2	Competencias genéricas e instrumentales afines al RcP	41
Tabla 3	Escalonamiento de las MA	42
Tabla 4	Escalonamiento de las estrategias didácticas	43
Tabla 5	Síntesis de la evolución de la evaluación	44
Tabla 6	Escalonamiento de los IE por competencias	46
Tabla 7	Síntesis actualizada de la conceptualización en RcP	55
Tabla 8	Agenda de Terapia Física para el 2020	58
Tabla 9	Características de los Estudiantes participantes	68
Tabla 10	Características de los Docentes participantes	69
Tabla 11	Caracterización de los Líderes participantes	70
Tabla 12	Caracterización de la muestra de Kinesiólogos	73
Tabla 13	Temáticas para guión de los GF	77
Tabla 14	Características de las Escuelas Universitarias	91
Tabla 15	Síntesis de evidencias de IC	92
Tabla 16	Codificación abierta Estudiantes, primera categoría	99
Tabla 17	Codificación abierta Estudiantes, segunda categoría	105
Tabla 18	Codificación abierta Estudiantes, tercera categoría	110



Tabla 19	Codificación abierta Estudiantes, cuarta categoría	114
Tabla 20	Codificación abierta Estudiantes, quinta categoría	119
Tabla 21	Codificación abierta Docentes, primera categoría	126
Tabla 22	Codificación abierta Docentes, segunda categoría	131
Tabla 23	Codificación abierta Docentes, tercera categoría	137
Tabla 24	Codificación abierta Docentes, cuarta categoría	142
Tabla 25	Codificación abierta Docentes, quinta categoría	147
Tabla 26	Codificación abierta Líderes, I primera subcategoría	154
Tabla 27	Codificación abierta Líderes, I segunda subcategoría	158
Tabla 28	Codificación abierta Líderes, I tercera subcategoría	162
Tabla 29	Codificación abierta Líderes, I cuarta categoría	165
Tabla 30	Codificación abierta Líderes, II primera subcategoría	173
Tabla 31	Codificación abierta Líderes, II segunda subcategoría	178
Tabla 32	Codificación abierta Líderes, II tercera subcategoría	181
Tabla 33	Codificación abierta Líderes, II cuarta subcategoría	183
Tabla 34	Caracterización de profesionales encuestados	228
Tabla 35	Distribución numérica/% edad y tipo de formación	229
Tabla 36	Distribución numérica/% edad y grado académico	230
Tabla 37	Distribución numérica/% edad y capacitación	231
Tabla 38	Distribución numérica/% edad y modelo diagnóstico	232



Tabla 39	Reconocimiento del uso de MA y de Evaluación	233
Tabla 40	Identificación de Factores	235
Tabla 41	Matriz de configuración de la Escala	236
Tabla 42	Descripción de Factores	239
Tabla 43	Frecuencia de respuesta por ítem Factor I	241
Tabla 44	Frecuencia de respuesta por ítem Factor II	244
Tabla 45	Frecuencia de respuesta por ítem Factor III	246
Tabla 46	Frecuencia de respuesta por ítem Factor IV	248
Tabla 47	Diferencias entre género y los 4 factores	251
Tabla 48	Diferencias entre Formación y los 4 factores	252
Tabla 49	Diferencias entre Grado Académico y los 4 factores	253
Tabla 50	Diferencias entre los Modelos Diagnósticos y los 4 factores	254
Tabla 51	Disfunción de la Formación para TD	255
Tabla 52	Reconocimiento del aprendizaje activo	257
Tabla 53	Dificultades para TD	258
Tabla 54	Nivel de desarrollo de la IC	260
Tabla 55	Promoción del aprendizaje desde la evaluación	261



Figuras	ILUSTRACIONES	Página
Figura 1	Visión general del marco unificador que demuestra los pasos en el proceso de toma de decisiones	52
Figura 2	Flujograma que sintetiza el marco metodológico de la investigación	63
Figura 3	Fuente de la base de datos para la aplicación del cuestionario	80
Figura 4	Uso de software para análisis de datos cualitativos	82
Figura 5	Veinte y cinco Escuelas de Kinesiología certificadas por CNA	85
Figura 6	Características de las Escuelas de Kinesiología, según dependencia, años de acreditación tipo de perfil y origen institucional	86
Figura 7	Escuela de Kinesiología. Información virtual: Tipo de profesional, paradigma y enfoque	87
Figura 8	Frecuencia de los perfiles de egreso de 25 carreras de Kinesiología	88
Figura 9	Cronología de los grupos focales, geo-referenciada	89
Figura 10	Códigos de los Estudiantes	94
Figura 11	Frecuencia de los códigos de los Estudiantes	121
Figura 12	Códigos de los Docentes	123
Figura 13	Frecuencia de los códigos de los Docentes	149



Figura 14	Códigos de Líderes	151
Figura 15	Frecuencia de los códigos de los Líderes	186
Figura 16	Desbalance del proceso de RM y de Evaluación (DPRMEV)	189
Figura 17	Desajuste del Proceso Formativo para RcP (DPFRzP)	192
Figura 18	Dificultades para la Formación por Competencias (DFC)	196
Figura 19	Desafío Formativo para la TD (DFTD)	201
Figura 20	Primer modelo. Repensar la Formación Inicial (RFI)	207
Figura 21	Segundo modelo. Reeducar la Actuación Profesional (RAP)	213
Figura 22	Modelo del núcleo central. Disfunción Formativa (DF)	219
Figura 23	Gráfico con los puntajes de la escala aplicada al Factor I	242
Figura 24	Gráfico con los puntajes de la escala aplicada al Factor II	245
Figura 25	Gráfico con los puntajes de la escala aplicada al Factor III	247
Figura 26	Gráfico con los puntajes de la escala aplicada al Factor IV	248



ABREVIACIONES	SIGNIFICADOS
---------------	--------------

ACHEK: Asociación Chilena de Educación en Kinesiología

APTA: Asociación Americana de Terapia Física

CIF: Clasificación Internacional de Funcionamiento

CLADEFK: Confederación Latinoamericana de Educación en Fisioterapia y Kinesiología

COLKINE: Colegio de Kinesiólogos

FiK: Formación Inicial de Kinesiólogos

GF: Grupos Focales

IC: Innovación Curricular

IE: Instrumento de Evaluación

MA: Metodologías Activas

MFDMH: Modelo Función Disfunción del Movimiento Humano

RM: Renovación Metodológica

RcP: Razonamiento clínico Profesional

TF: Teoría Fundamentada

TD: Toma de decisiones

DPRMEV: Desbalance del Proceso de Renovación Metodológica y Evaluación



DPFRzP: Desajuste del Proceso Formativo para Razonamiento Profesional

DFC: Dificultad para la Formación por Competencias

DFTD: Desafío Formativo para la TD

RFI: Repensar la Formación Inicial

RAP: Reeducar la Actuación Profesional

DFTD: Disfunción Formativa para TD



RESUMEN

Antecedentes: La formación asumida por las universidades chilenas se caracteriza por un disímil énfasis en los enfoques de la renovación curricular, metodológica y de la evaluación, a consecuencia de cristalizar el paradigma centrado en el estudiante. Sin embargo, los alcances de esta transformación, han sido escasamente investigados en la formación de kinesiólogos en especial, lo que refiere a las consecuencias que tiene para la instalación de competencias de razonamiento clínico profesional (RcP). **Objetivo:** Explorar los alcances de la renovación metodológica (RM) y la evaluación en el desarrollo de competencias de RcP en la formación inicial de kinesiólogos (FiK). **Métodos:** Estudio mixto con fases, cualitativa de tipo descriptiva basada en la teoría fundamentada complementado con fase cuantitativa de tipo no experimental descriptiva y correlacional por medio de un cuestionario Likert. En la fase cualitativa se realizaron un total 8 grupos focales (4 con estudiantes y 4 con docentes) en cuatro unidades de kinesiología certificadas por la Comisión Nacional de Acreditación, ubicadas en el centro sur de Chile, alcanzando un total de 48 participantes. A esta misma fase se sumaron 10 entrevistas semiestructuradas a líderes reconocidos como referentes por sus pares en el ámbito académico. En la fase cuantitativa participaron 111 profesionales convocados al XXI Congreso Nacional de Kinesiología, quienes contestaron un cuestionario referido a la temática, más un apartado sociodemográfico. Todos los participantes leyeron y firmaron un consentimiento informado del estudio previamente aprobado por el Comité de Ética Científica (acta N°132/ 2018). La muestra cualitativa respondió a los criterios de intencionalidad, comparación constante y saturación, mientras que en el caso de la cuantitativa fue seleccionada por accesibilidad. Los datos cualitativos fueron grabados, transcritos y reducidos para codificación abierta, axial y selectiva, mientras que los datos cuantitativos fueron registrados para obtener medidas de tendencia central y tratados inferencialmente acorde a los estándares y valores de significancia. **Resultados:** La codificación selectiva devela un fenómeno categorizado como disfunción en la formación para tomar decisiones, el cual se complementa por los factores cuantitativos latentes obtenidos mediante análisis factorial exploratorio que muestran el reconocimiento del aprendizaje activo, la dificultad para la toma de decisiones y nivel de desarrollo de la innovación curricular. **Discusión:** Estudiantes, docentes, líderes y profesionales participantes se ven involucrados por distintos niveles de aceptación o afección, derivada de la implementación de la RM y la evaluación para desarrollar competencias de RcP. **Conclusión:** La *disfunción formativa para tomar decisiones* es un fenómeno multicausal que puede impactar la adquisición de competencias fundamentales para la profesionalidad, las cuales usan modelos diagnósticos que reflejan la adscripción del tipo de unidad donde se forma el estudiante y en última instancia contribuyen al paradigma predominante sobre el cual se construye su razonamiento.



1. INTRODUCCIÓN

Como fenómeno central, la formación inicial de pregrado se vincula a las ideas más altruistas y valóricas asociadas al desarrollo epistemológico de la disciplina, con el propósito de plantear y resolver rigurosamente problemas inmanentes a un mayor compromiso histórico de las profesiones para transformar la sociedad.

Tal argumentación se construye de múltiples fuentes promotoras de cambio, y en kinesiología han sido expuestas con amplitud en el contexto internacional y nacional a través de políticas de educación, impulsadas por organizaciones mundiales de terapia física, confederaciones latinoamericanas de fisioterapia, asociaciones de educación en kinesiología y el colegio de kinesiólogos de Chile. De igual forma se expresan antecedentes en políticas nacionales sobre educación (Proyecto de Ley de Educación Superior, Título I, artículo 4) y exclusividad universitaria (modificación artículo 52 de la Ley N° 18.962). Como también en las agendas de investigación disciplinar en la formación de fisioterapeutas y kinesiólogos, a saber, el ejemplo de Visión 2020. Sin embargo, la ausencia de reportes emanados desde la academia a través de las escuelas de kinesiología, para desarrollar las competencias de razonamiento profesional atingentes al rol transformador de las prácticas en contextos de responsabilidad social, permanecen como una necesidad en la formación inicial de pregrado.

El presente objeto de estudio se enmarca respecto de explorar los alcances que ha tenido la incorporación de la renovación metodológica y la evaluación, para el desarrollo de competencias de razonamiento profesional relevantes para la toma de decisiones, en el caso específico de la formación inicial de kinesiólogos en la zona centro sur de Chile a través de las declaraciones y la participación de estudiantes, docentes, líderes y profesionales. La investigación se presenta en su estructura con: problema y objetivos de investigación, marco teórico referencial, metodología de la investigación, resultados discusión, conclusión, referencias y anexos.

El documento se compone de apartados y sub apartados. En donde el primero de ellos describe el problema y su justificación, considerando las preguntas de investigación, supuestos e hipótesis de trabajo, objetivo general, y específicos.



En el segundo apartado, se describen y analizan los principales referentes normativos, teóricos y empíricos que permiten abordar el objeto de estudio, sus variables y las dimensiones involucradas. Explorando los procesos de formación inicial de kinesiólogos, atingentes al uso de metodologías activas y de evaluación en el razonamiento clínico, describiendo sus componentes de forma actualizada reflexionando en las características que se recogen como insumos relevantes para el estudio y el abordaje de cuestiones relativas a la práctica profesional, las cuales comprenden competencias genéricas como resolución de problemas; toma de decisiones; compromiso ético y de calidad e instrumentales tales como interpretación problemática; juicio clínico; diagnóstico y pronóstico, en un contexto de responsabilidad social.

En el tercer apartado se expone la metodología que da respuesta a los objetivos planteados para contribuir al conocimiento científico propuesto en la formación doctoral impulsada por el consorcio de universidades. Como modelo de estudio se recurrió a la investigación educativa con base a un diseño mixto, complementario, participante y con un propósito comprensivo-explicativo. El enfoque considera un marco epistemológico interpretativo y la metodología de investigación utilizada se compone de una fase cualitativa que aborda desde la revisión y el análisis de las fuentes documentales primarias, la recogida de la captación del sentido de las vivencias, investigando los relatos de las acciones para encontrar la experiencia típica de las racionalidades que organizan la acción a través de grupos focales y que se completó con la expresión libre de las maneras de ver pensar y sentir de líderes entrevistados que participaron del proceso de renovación el cual se recogió por medio de una entrevista interactiva regulada en profundidad.

Posteriormente, se presenta la respuesta cuantitativa obtenida por un instrumento tipo Likert que, a través de sus reactivos, muestra la opinión de profesionales egresados de carreras de kinesiología, con el propósito de evidenciar los alcances en terreno que ha generado el proceso formativo recibido, en tanto se buscó la oportunidad para superponer la contingencia de una formación tradicional respecto de la implementación de la innovación curricular. La proyección incipiente de los resultados en la medida de su mayor validación podrá servir para realizar una interpretación adecuada del estado en que se encuentra la formación inicial de



kinesiólogos con el propósito de poder comprender el volumen del cambio curricular llevado a cabo en las carreras de kinesiología acreditadas. Así, el conocimiento de los componentes formales y de contexto con que se incorporó el proceso de resignificación disciplinar de la kinesiología, el cual materializado en las metodologías activas y los instrumentos de evaluación utilizadas para el desarrollo de competencias de razonamiento clínico profesional en la formación inicial de kinesiólogos del centro sur de Chile, permiten especular que de momento se trata de una trayectoria con esbozos de insuficiencia.



2. PROBLEMA Y OBJETO DE INVESTIGACIÓN

2.1. ANTECEDENTES DEL PROBLEMA Y PROBLEMATIZACIÓN

En la formación inicial de kinesiólogos (FiK) solo en las últimas décadas se ha integrado el razonamiento clínico como una acción profesional de potencial desarrollo (Fondevila, 2017). Por tratarse de un horizonte crítico vinculado a la teoría de la toma de decisiones (TD), se generan naturales expectativas sobre los enfoques que adoptará la renovación del proceso formativo (Escobar, 2020b). Tal desafío académico encuentra en la innovación curricular (IC) un espacio oportuno para incorporar estas competencias que afectarán a un ser humano requirente de la intervención de un profesional kinesiólogo (Hyoung, 2019).

De ahí el interés por aportar científicamente a develar el alcance que ha tenido la IC, en particular, los protagonismos formativos de las metodologías activas (MA) y los instrumentos de evaluación (IE) que utilizan los docentes en kinesiología, para el desarrollo de competencias de razonamiento clínico profesional (RcP) y sus aspectos más críticos para la toma de decisiones (TD). La generación de un demandante y legítimo interés investigativo, implica la necesidad de abordar incrementales escenarios de incertidumbre referidos al desbalance entre las demandas y la capacidad limitada de los kinesiólogos frente a las tasas de dependencia e inmovilismo, lo cual considera explorar y estructurar aportes que permitan desarrollar mayores niveles de injerencia en la sociedad (Gadamer, 2000; Pecarevic, 2012).

La tradición ha formado kinesiólogos con mallas curriculares en que predominan las racionalidades técnicas para la ejecución de procedimientos. No obstante, en los contextos de formación profesional real es frecuente encontrar situaciones de alta complejidad que contrastan valores y visiones paradigmáticas, las que son fuente de controversias y conflictos inherentes a mayores niveles de independencia en la TD (Nicol, 1963). Espacios formativos que implican juicios clínicos prioritarios demandantes de transferir las decisiones. No es una exageración confirmar que los escenarios laborales están sometidos a jerarquías, protocolos, aspectos legales restrictivos, o pragmatismos que amenazan el desarrollo de la profesionalidad (Cuenca, 2007), siendo muy probable que en ocasiones las soluciones incluso contravengan normativas establecidas que tensionan la *praxis* (Arquero, 2016).



Ante esta contingencia la implementación por medio del RcP, supone a la renovación curricular como una oportunidad clave para revisar las formas de enseñar a decidir y de profundizar en una meta-cognición que permita analizar los mecanismos asociados al aprendizaje de las competencias vinculantes con el desarrollo de estas capacidades (Enríquez, 1999). Tan relevante es el análisis de la sistematización ejercida curricularmente en el RcP por las escuelas, que para garantizar un aprendizaje adecuado de los sujetos en formación inicial (Kotow, 2015), se hace obligatorio develar las estrategias metodológicas formativas y los medios de evaluación que permiten obtener mejores resultados (Purtilo, 2000), sobre todo cuando en Chile existen expectativas declaradas por una nueva reforma universitaria. De este modo, para que la FiK se nutra y se logre el desempeño competente del RcP desde la universidad, se deberían considerar los antecedentes que involucran a estudiantes, docentes, líderes y profesionales involucrados en el proceso de formación.

Primero, es necesario delimitar en qué medida los procesos de IC han permitido reflexionar académicamente sobre la relevancia del núcleo problemático para el aprendizaje del RcP (López, 2010). Dado que los métodos incumbentes en el aprendizaje de las competencias de RcP se mantienen interpelados por la discusión y por su intermedio los principios teóricos que sustentan la TD (Villarroel, 2014), así como también las complejidades de acuerdo a las distintas situaciones de contexto en que tales aprendizajes están involucradas (Torres, 2009). Es atinente además señalar que los debates de las estrategias educativas del RcP están cruzados por el soporte de los fundamentos epistemológicos (Cutrer, 2013), los cuales también son susceptibles de alta tensión en la práctica por las exigencias y los alcances impuestos que derivan de los errores diagnósticos (Thammasitboon, 2013).

Tales acciones con frecuencia son expuestas cuando se utilizan estrategias formativas activas como el Aprendizaje Servicio en cuyo propósito central está la entrega de la acción profesional voluntaria con altos estándares de calidad (Medina, 2016). Conjuntamente y a pesar de que por sí solas ya existen resistencias a su implementación, la renovación metodológica (RM) posibilita incorporar una preferente interacción dialógica en la transmisión pedagógica de los elementos éticos de la decisión, considerando que para ello es imprescindible cambiar sustantivamente los aspectos formativos del RcP (WCPT, 2013).



Sobre todo, si están involucradas decisiones que tienen consecuencias atingentes a la responsabilidad social (Schön, 1998). Inclusive previendo que en determinadas circunstancias el enfrentamiento de estos conflictos, obligará a reconsiderar los significados otorgados por la formación a los actuales espacios de poder involucrados en la TD (Gyamarti, 1984).

Segundo, en la FiK existe un cierto grado de desconocimiento de las planificaciones curriculares y del aprendizaje de las cadenas cognitivas, que garantizan familias de situaciones tributarias a la ética de las competencias de RcP (Romanello, 2000; Gervais, 2005; Greenfield, 2007). Al revisar los perfiles, las matrices, los planes de estudio y sus respectivas asignaturas, no se observa una suficiente aproximación teórica que dé cuenta de los códigos formativos utilizados para el RcP (Medina, 2013). Dado que en apariencia formarían parte de un ejercicio académico más bien de contexto, cuyo propósito estaría vinculado con la reflexión en la acción de la ética de las decisiones (Torres, 2009; Schön, 2010), es posible sostener que el RcP es una temática pendiente en la planificación de la formación (Rodríguez, 2013).

Se puede asegurar además que el aprendizaje del RcP interviene de forma crítica con la dignidad de las personas cuando padecen trastornos del movimiento, esto no es una constante manifestación objetiva en la trayectoria de los momentos formativos. No obstante, si los lineamientos derivados de la IC que orientan la dirección de estos marcos referenciales no se reconstituyen, y permanecen espacios de formación tradicionalista, sostenida por grupos académicos reproductores de cierta hegemonía pedagógica, las posibilidades de que la formación inicial evolucione hacia una transformación real de sus prácticas es más bien una creencia (Lorenzana, 2012).

Tercero si bien no se aprecia con claridad que el aprendizaje del RcP sea una contribución efectiva a la solución de buena parte de las demandas profesionales asistenciales actuales (Medina, 2013). Tampoco que los procesos de IC, desde la interpretación epistémica, articulen los propósitos de la innovación con las necesidades y problemáticas de la realidad social. Va a ser frecuente observar que tanto la implementación de la RM en tanto MA, así



como los IE pongan expresamente los énfasis en la empleabilidad, constatando que la demanda socio-política levantada por el requirente de movimiento, el dependiente de la función o el postrado (Medina, 2016), cuya legítima aspiración está en el logro de la mayor expresión de independencia para resolver sus conflictos, concluya en que sus necesidades no son prioridades (Acevedo, 2014). Se podría entender que no solo los pacientes subsidiarios presentan una postura crítica que tensiona la formación que hoy reciben los estudiantes, sino que asociado a la RM por consecuencia, son los docentes quienes deben liderar la innovación haciéndose cargo de integrar más y mejores estrategias formativas para que en conjunto, reorienten las conductas hacia mayores responsabilidades en la resolución de los problemas asumidos por los estudiantes (Noblet, 2019).

Cuarto, considerando la reforma de la educación superior (MINEDUC, 2006 LEY 21.091), el nuevo marco de cualificaciones, los exigentes procesos de análisis y reflexión interna para la acreditación de las escuelas universitarias, es preciso evidenciar de manera más documentada y transparente cómo el proceso de introspección de la comunidad académica ha intencionado la resignificación disciplinar y profesional para la instalación del RcP que impone una gama de actuaciones promotoras de TD para la autonomía del ejercicio profesional (WCPT, 2011). Tales consecuencias formativas deben además manifestarse en el cómo la RM da cuenta formal de las competencias de RcP proclives a la transformación de la actuación profesional, las cuales naturalmente por consecuencia debieran incidir en la modificación de las prácticas que declaran efectuar los docentes.

Quinto, para el desarrollo del RcP es imprescindible actualizar el aporte científico que lo sostiene, el cual recurre a un soporte epistemológico dependiente del objeto que ocupe a la disciplina en cuestión, tal proceso se debería complementar con una actividad pedagógica transformadora y principalmente al servicio de las personas, buscando siempre implementar competencias necesarias para que la TD esté dirigida a resolver disyuntivas afines a los conflictos profesionales, teóricos y prácticos más apremiantes del siglo XXI, en lo que respecta al propósito de estudio: disfunción, dependencia y discapacidad motora (Pecarevic, 2005).



Así, los requerimientos que establece el giro conceptual hacia un enfoque con orientación innovador, se hace al menos urgente incorporar la comprensión epistémica de que, “calidad de vida y salud humana dependen de la capacidad de moverse hábil y eficientemente” (USC, 2012). Como abordaje básico a la consecución material de este propósito es imprescindible además actualizar los antecedentes que dinamizan el eje axial de la formación inicial correspondiente, develando la justa medida en que la RM y la evaluación han de impactar las transformaciones curriculares consecuentes, las cuales orientarán el aprendizaje de las capacidades de RcP, amparadas en la ética procedimental para optimizar el quehacer de los kinesiólogos (Maureira, 2007).

Sexto se espera que, con la ejecución de esta investigación a través de los antecedentes documentados, los relatos y las posiciones de los estudiantes, docentes, líderes y profesionales, sea posible establecer el vínculo con la IC materializada en el uso de las MA y los IE para el desarrollo de las competencias de RcP que se utilizan en la actual FiK. Complementariamente a esto, se pueda pensar que en este contexto existe la necesidad de que los proyectos formativos, incorporen los elementos de formación sustantiva a la RM y la evaluación incumbentes en la TD, que son utilizados para la formación de profesionales de la salud (Monteiro, 2013). A saber, históricamente modelos compuestos por sistemas cognitivos de predominio que han sido recién identificados desde 1970 en los campos de la investigación formal del RcP (Navarro, 2015).

De esta manera el enfoque se encuadra en la proyección de las investigaciones frontera que “proporcionan a los estudiantes diversas oportunidades para desarrollar las habilidades de pensamiento crítico” (Hyoung, 2019); “recomendaciones para la introducción de la inteligencia artificial en la educación de salud” (Paranjape, 2019); “destacando el valor de la comunicación y las actitudes como riesgos para la comprensión del paciente” (Yen, 2019); en conjunto con el desarrollo concreto de la investigación en el RcP (Gormaz, 2012; Moreno, 2013 y Rodríguez, 2013).



Cabe destacar que las competencias de RcP integran diferentes capacidades, las cuales en su conjunto conforman etapas interdependientes que requieren de un control selectivo de las MA y los IE imbricados, la TD, el juicio clínico, el diagnóstico y el pronóstico como secuencias instrumentales obligatorias de ejercitar para quien pretenda transmitir pedagógicamente con éxito el desarrollo de tales actuaciones profesionales. En palabras de Gormaz (2012), “La necesidad de evaluar el efecto de cualquier intervención sobre el desarrollo del RcP se desprende de que la tasa de errores diagnósticos no disminuye realizando anamnesis y exámenes físicos por sí solos. Es necesario que el estudiante comprenda por qué cometió el error y dar una retroalimentación cognitiva adecuada para que transfiera lo aprendido a su práctica”.

En su esencia tales experiencias de aprendizaje son o están adscritas a modelos empíricos desconocidos y más bien arraigados a una tradición reproductora, que privilegia habilidades objetivistas más que a una comprensión epistémica del problema. Que no siempre dialogan con aptitudes genéricas como el compromiso ético, la calidad y la capacidad para identificar, plantear y resolver problemas como elementos de experticia contextualizada y situada (Astier, 2013).

Por tanto, según los antecedentes expuestos en la problemática de investigación es razonable visualizar la finalidad de *los significados que tanto estudiantes, docentes, líderes y profesionales atribuyen al efecto de las metodologías activas y de evaluación, que se están utilizando en el desarrollo de competencias de razonamiento profesional para la formación inicial de kinesiólogos de las escuelas universitarias de kinesiología del centro sur de Chile*, lo cual en primer orden permite establecer un diagnóstico del estado real de la IC y sus derivadas formativas, plasmadas en el uso de estrategias pedagógicas contextualizadas útiles para la TD en kinesiología. De modo que los resultados del presente estudio evidencian cómo los protagonistas han experimentado las transformaciones curriculares de la última década en la formación de los kinesiólogos, develando una disfunción de variados orígenes que provocan una dispersión de las estrategias para la TD que impiden consolidar una herramienta propia para solucionar contextos de conflicto ético que inciden en las decisiones profesionales donde están involucradas personas con pequeñas y grandes dificultades de



movimiento y funcionalidad (Galley, 1977; Moore, 2005; Holdsworth, 2007; Leemrijse, 2008; Torres, 2009; Escobar, 2013; Medina, 2016; Fondevilla, 2017; Guccione, 2019).

Conjuntamente, se perspectiva que las competencias genéricas e instrumentales del RcP involucran un esquema de significados transmitidos simbólicamente, pero que, como actividad docente no necesariamente está programada, ni estandarizada a través de un método sistemático que induzca su aprendizaje competente (Montaldo 2013). Y que las escuelas de kinesiología, efectivamente están siendo tensionadas por los efectos de la innovación, la tecnología, las modificaciones de los ambientes laborales, las regulaciones legales y las demandas de la ciudadanía, las cuales presionan directamente a las unidades formativas (Villaruel, 2014), todo lo cual complejiza la instalación del RcP en la formación.

Si además se acepta que el RcP es uno de los mayores factores de competencia profesional ante la incertidumbre (Echternach, 1989), no obstante, los niveles de implementación se presentan con una amplia diversidad caracterizada críticamente por la adopción de las bases epistemológicas que adscriben las escuelas, los grados de formación de los docentes y los capitales humanos de los estudiantes. Es atendible que tenga sentido descubrir efectivamente si los procesos de RM y de evaluación contribuyen o son capaces de producir una actuación reflexiva, considerando estrategias metodológicas específicas, sistematizadas y escalonadas a fin de asegurar el desarrollo de la capacidad de decidir de forma competente.

Como se señaló, en base a los resultados es posible suponer que las estrategias de enseñanza utilizadas, permiten reconsiderar o proponer una sistemática referencial para desarrollar el RcP que de manera secuenciada trate el fundamento teórico y práctico, a través de un ejercicio que impulse la autonomía profesional con el propósito de aportar con un medio por el cual se puedan resolver disyuntivas en actuaciones situadas donde se interactúe con seres humanos dependientes, disfuncionales e inmóviles. Así la cuestión investigada fue delimitada por medio de la orientación que buscó responder a la pregunta general:

¿Cuál es el grado en que la renovación metodológica y la evaluación contribuyen al desarrollo de las competencias de razonamiento clínico profesional en la formación inicial de kinesiólogos de las universidades acreditadas del centro sur de Chile?



En tanto que las preguntas específicas relevantes de develar con el estudio fueron:

¿En qué nivel de desarrollo está la implementación curricular de las competencias de razonamiento clínico profesional en las escuelas universitarias de kinesiología del centro sur de Chile?, ¿Cuál es el significado que atribuyen los estudiantes y docentes de las carreras de kinesiología de universidades del centro sur de Chile, al uso de metodologías activas y de evaluación para el desarrollo de competencias de razonamiento clínico profesional?, ¿Existen corrientes paradigmáticas relacionadas con la renovación metodológica y la evaluación que sustentan el razonamiento clínico profesional como herramienta de autonomía en las escuelas universitarias de kinesiología del centro sur de Chile?.

Además, determinar por medio de una encuesta realizada a profesionales kinesiólogos egresados:

¿Qué componentes del proceso de renovación metodológica están mejor relacionados con el uso del razonamiento clínico profesional? Y si, ¿Existen diferencias dependientes del género, la formación, el grado académico y el uso de modelos diagnósticos en el manejo de las metodologías activas y de evaluación utilizadas para desarrollar el razonamiento clínico profesional?



2.2 OBJETIVOS

A continuación, se presenta el objetivo general y los objetivos específicos los cuales están planteados de acuerdo a su abordaje metodológico.

OBJETIVO GENERAL: *Determinar el grado en que la renovación metodológica y la evaluación contribuyen al desarrollo de competencias de razonamiento clínico profesional utilizadas en la formación inicial de kinesiólogos de escuelas universitarias del centro y sur de Chile.*

2.3. OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

Fase A: Cualitativa

- 1 Identificar la implementación alcanzada en las escuelas de kinesiólogía del centro sur de Chile por la renovación metodológica y la evaluación para el desarrollo de competencias de razonamiento clínico profesional.
- 2 Develar el significado que atribuyen los estudiantes y docentes de escuelas de kinesiólogía del centro sur de Chile a la renovación metodológica y la evaluación para el desarrollo de competencias de razonamiento clínico profesional.
- 3 Delimitar las corrientes de pensamiento que según los relatos de kinesiólogos líderes inciden en la renovación metodológica y la evaluación como plataforma para el desarrollo de competencias de razonamiento clínico profesional.



Fase B: Cuantitativa

- 1 Establecer las relaciones de los componentes del proceso de renovación metodológica más utilizados profesionalmente para el desarrollo de competencias de razonamiento clínico, según los kinesiólogos (a)s encuestado (a)s.
- 2 Comparar la opinión de profesionales kinesiólogos encuestados respecto de la renovación metodológica y la evaluación para el desarrollo de competencias de razonamiento clínico según aspectos sociodemográficos.

OBJETIVO DE DESARROLLO:

- 1 Diseñar y construir un instrumento para explorar el conocimiento de la renovación metodológica y la evaluación como un soporte para el desarrollo de las competencias de razonamiento clínico profesional.

2.4 SUPUESTOS

Los principales supuestos que orientan la fase cualitativa de la investigación son:

1. La implementación de la renovación metodológica en las escuelas de kinesiología se enfrenta con modelos de carácter tradicional, los cuales están centrados en cátedras con exposición de contenidos y en el trabajo individual del estudiante.
2. Los docentes en las escuelas de kinesiología atribuyen significados al uso de sus estrategias metodológicas en el desarrollo de competencias de RcP, que reproducen procesos intuitivos de sus propias experiencias deliberativas arraigadas en una actuación profesional tradicional.
3. El modelo tradicional dominante en la formación de kinesiólogos desde el cual se aprende el RcP, no permite enfrentar situaciones de incertidumbre que requieren la TD.



4. La formación inicial de kinesiólogos se ha concentrado en el desarrollo preferentemente de factores asociados y subordinados a la racionalidad técnico profesional por sobre los aspectos disciplinares y epistemológicos.

2.5 HIPÓTESIS

Mientras que, en el caso de la fase cuantitativa se proponen las siguientes hipótesis:

1. Los componentes para el aprendizaje del razonamiento clínico según la opinión de kinesiólogos profesionales no guardan relación con el grado de participación en la renovación metodológica.
2. La utilización de los componentes de la renovación metodológica y la evaluación utilizadas para el desarrollo de competencias de razonamiento clínico profesional difiere en profesionales kinesiólogos de acuerdo al género, la formación, el grado académico, y el modelo diagnóstico.



3. MARCO TEÓRICO

3.1. INNOVACIÓN

Tales de Mileto, según Aristóteles quedaría proclamado como el primer filósofo contribuyente a una nueva y larga tradición de “filosofantes” que vendrían a oponerse a los “teosofantes”. La corriente a la que él se incorporó siguiendo el rastro que se negaba a conservar como mero repetidor y custodio de los legados de sus precursores, en su propio parecer, debía tener: una línea crítica, en sostenida revisión y principalmente sometida a discusión (García-Borrón, 2000). Transcurría un día 28 de mayo del año 585 a.C., fecha de un eclipse total de Sol, el cual había sido anunciado por Tales.

En adelante cada aporte al pensamiento humano en saberes y órdenes político sociales derivarían en innovaciones de tradiciones, leyes, escuelas, códigos, religiones, imperios, descubrimientos, instrumentos y métodos hasta llegar a sentenciar como Bacon (1620). *“todos nuestros esfuerzos se encaminaron a abrir la inteligencia como un nuevo camino”*. No obstante, las tremendas revoluciones originadas en la ciencia, particularmente el apabullante protagonismo adquirido por la tecnología ha venido a tensionar el viejo conflicto del predominio de la razón o el espíritu respecto de los grandes temas del ser humano y con ello las soluciones que van más allá de la práctica investigadora de hechos (Habermas, 1990).

Es consenso actual de muchos que la evidencia de profundos cambios, en apariencia es imposible detenerlos, tan solo basta con ver cómo se está modificando la convivencia diaria, para constatar una demostración tácita de que si la revolución industrial originó la sociedad del siglo XX con todas sus prometedoras determinantes de racionalidad para el bien del hombre. Hoy enfrentamos una encrucijada predictiva mayor con la revolución del conocimiento del siglo XXI, la cual conformará la consolidación de un modelo irreductible, o si como contrapartida, la humanidad será capaz de transformar el anhelo que asegure el desarrollo multidimensional de cada persona a lo largo de su existencia. El problema es el mismo de siempre los recursos están, pero la complejidad es su distribución (Marx, 1867), y la solución sigue siendo tan extraviada como el problema: La educación que libera (Freire, 1970).



Manteniendo el espíritu innovador desde sus orígenes y reconociendo que en su propósito la educación superior debe hacer una contribución trascendente al país, la posibilidad de consolidar el desarrollo del pensamiento disciplinar para solucionar problemas contingentes necesarios para la transformación social (Giroux, 1992), cabe explorar si una alternativa procedente de la IC, se puede comprometer con el desarrollo de las estrategias utilizadas en el RcP. Al parecer Paranjade (2019), en su revisión publicada en JMIR Medical Education, agrega una incertidumbre más respecto de las recomendaciones para la introducción alternativa de aprendizajes, él previsiblemente propone que la capacitación en inteligencia artificial vinculada a la educación del RcP, tendrá que incorporar un elemento adicional al documentar que la tasa de información disponible se duplicará cada 73 días para el 2020.

3.2. INNOVACIÓN CURRICULAR

Según Gutiérrez (2015), las reformas de la educación superior con miras a la formación de profesionales que respondieran de mejor forma a las necesidades de la globalización, se dieron casi a fines de siglo fuertemente influenciadas por: la “Magna Carta Universitatum” (1998), la “Declaración de la Sorbonne” (1998), la “Declaración de Bolonia” (1999), el “Congreso de Lisboa” (2000), el “Encuentro de Salamanca” (2001), la “Reunión de Praga” (2001), y el “Congreso de Berlín” (2003). Tales antecedentes impulsaron una nueva oferta educativa para Europa en 29 países representados, en ello se comprometieron al logro de seis grandes objetivos: sistemas de grados comprensibles y comparables; ciclos de formación superior (pregrado y postgrado); sistema de créditos transferibles; movilidad estudiantil; aseguramiento de la calidad educacional y la dimensión eurocéntrica de la educación que originó el proyecto *Tuning* europeo (2008).

Le suceden en el nuevo siglo XXI, las iniciativas latinoamericanas que buscan emular los esfuerzos de reforma, aunque sin compartir los contextos. Así, debuta el proyecto *Tuning* Latinoamericano (2004-2006) que se orienta al desarrollo curricular en Educación, Historia, Matemáticas y Administración de Empresas, en tanto el proyecto “6 x 4 UEALC” (2003-2007) que convoca a Medicina, Química, Historia, Matemáticas, Administración e Ingeniería



Electrónica en los ejes de acreditación y evaluación, formación para la innovación y la investigación, competencias profesionales y créditos académicos lo cual significó la aceptación de importantes desafíos.

En los hechos se trata del desembarco de la formación basada en competencias, como un proceso educativo instruccional abierto y flexible, que permitirá desarrollar capacidades y destrezas profesionales acorde a los lineamientos de la Organización Económica de Cooperación para el Desarrollo (OECD), desconociendo que innovación también considera aquel proceso de cambio que incorpora formas basadas en la experiencia situada de aprendizajes y no solo en el conocimiento de las mejoras de procesos (Quilaqueo, 2016). La situación en Chile como país altamente dependiente, nos precipitó desde una frenética necesidad de homogeneizarnos ante la fuerte tendencia global, olvidando que cualquier proceso de innovación para tener el impacto deseado requiere de concentrarse en la prioridad de aquellos problemas específicos e instalados que debilitan sus prácticas formativas para desde ahí mejorar los rendimientos.

Hoy el eje de la innovación es el cambio en el rol del estudiante, desde un almacenador de conocimientos que entrega las respuestas correctas independiente del contexto real, hacia uno que sea capaz de desarrollar habilidades superiores aplicadas a necesidades futuras contextualizadas a su entorno. Considerando que Chile es uno de los países con mayor crecimiento en su matrícula (Santelices, 2018, pág. 71) y que, si en 1990 un estudiante del quintil de ingresos más altos tenía 9 veces más probabilidades de estar en la educación superior que una familia del quintil de menos recursos, esa brecha fue disminuida a 2 veces en el 2013 (Zapata y Tejada, 2016, pág. 8). Es atinente preguntarse si los jóvenes que provienen de familias con menor capital cultural tienen la posibilidad real de enfrentar los desajustes de los factores tradicionales y estructurales de la oferta formativa académica.

Al respecto Rodríguez (2013), extiende la interrogante en su revisión sobre la adquisición de las habilidades de RcP y plantea categóricamente: “los estudiantes identifican que sus dificultades están sobre todo en asumir un juicio diagnóstico, una vez concluida la recolección de la información y luego decidir la conducta a seguir con el paciente”, tal



insuficiencia argumenta “[...] no se ha podido determinar si es el producto de la organización mental de los conocimientos, de las experiencias previas similares, o si es un proceso que ocurre de forma independiente y puede ser aprendido”.

3.3. RENOVACIÓN METODOLÓGICA

Según Rancich (1995), en el año 1978 la organización mundial de la salud (OMS) inició el movimiento Alma-Ata “Salud para Todos en el año 2000”, para materializar este principio la universidad requería reajustar sus estructuras, sus currículos y sus metodologías. Al tiempo que los docentes internalizarían el mecanismo principal de este desafío, la atención primaria de salud (APS). Sus conclusiones develaron que: existen vínculos deficitarios con las instituciones requirentes de salud, resistencias basadas en una tradición injustificada y en copias de modelos extranjeros, objetivos educativos basados en la transmisión de conocimientos, compartimentos rígidos y hegemónicos de los departamentos, falta de evaluación de los procesos de formación y dificultades de razonamiento en los estudiantes, siendo individuos que asimilan “mímicamente” la resolución de problemas.

3.3.1. Resignificación disciplinar y profesional para la transformación social.

Los efectos de la IC aún no se pueden conocer exhaustivamente porque estamos en medio de una reforma que ha decantado una nueva ley de educación superior que permanece en el parlamento (Boletín 10783-04/2014-2018). Junto a ello destacar que todo el andamiaje de la innovación se da al centro de un predominio del constructo neoliberal y por tanto es también objeto de acciones políticas que pretenden mantener los indicadores del mercado (Atria, 2014).

Tales condicionantes no impiden que, en Chile la política pública para las universidades a través de la Ley 20.129, posibiliten la interpretación que emerge de las particularidades definidas por intermedio de la resignificación de los perfiles de egreso, los cuales en su espíritu intentan recoger una propuesta valórica que puede ser el espacio para resistir la hegemonía liberal y de paso contribuir a la transformación social.



Según la CNA (2006):

La definición del perfil de egreso deberá considerar, el estado de desarrollo y actualización de los fundamentos científicos, disciplinarios o tecnológicos que subyacen a la formación que se propone entregar y las orientaciones fundamentales provenientes de la declaración de misión y los propósitos y fines de la institución (pág. 8).

Se puede advertir que el actual modelo formativo en su propósito convive, y lo circunscribe a dos aspectos que de antemano serán comprometidos en la rendición de cuentas, uno como producto semántico: la responsabilidad institucional y el otro de carácter pragmático: la empleabilidad (CNA, 2009). Ambos se acreditarán a través de indicadores documentados que exhibirán los egresados de los programas en cuestión.

Sin embargo, aun si los egresados ya siendo empleados no tuvieran un mayor compromiso con la resignificación disciplinar, se podría deducir entonces que lo restrictivo no es la condición formal o legal de la formación inicial, sino que, la dificultad se prolonga a la comprensión tácita del fenómeno. En este caso, el problema ya no radicaría en la academia, habría de extenderse al *ethos* de los profesionales del por qué no se logra materializar ese compromiso disciplinar (Maureira, 2007).

De este modo, en el caso de aquellas matrices curriculares que fueron tensionadas solo en el aspecto metodológico, más no en el epistemológico de los procesos de innovación curricular, cabe especular, que tal contexto fue insuficiente para una transformación real de la práctica, lo cual debería ser considerado como una variable prioritaria a considerar en el rediseño de los perfiles de egreso y sus respectivos efectos para la planificación curricular.

Ya no es solo la coherencia institucional la que proporciona el perfil de egreso respecto de los problemas reales de la sociedad, sino que, definitivamente se trata de asumir el conflicto epistemológico, lo cual tensiona el objeto de estudio como una forma de darle un nuevo valor al profesional relegando a su respectivo y ponderado lugar a la empleabilidad como factor de validez social (Cuenca, 2007).

Ahora bien, si la formación en educación superior y la coherencia de sus metodologías estuviere asegurada, por ningún motivo, se podría abstraer de su responsabilidad social con los más necesitados de la comunidad. En tal caso, es mayor el compromiso, porque exige que



aquellos requerimientos impostergables de enseñanzas, conocimientos y aprendizajes pertinentes, superen la persistente obsolescencia que subyace a los diseños y prácticas pedagógicas de los formatos tradicionales (Herrera, 1998).

Con amplitud la literatura denuncia la urgencia de renovar prácticas que retardan el rol ya por mucho tiempo de la transformación social. En el diario actuar frecuentes acciones profesionales que podrían catalogarse de injustificables, son transversales y da la impresión de que no se puede continuar con un sistema formativo desarticulado de la realidad ciudadana cada día más empoderada de sus derechos (Aguayo, 2007). Las nuevas exigencias que se están dando en la educación superior y que se expresan en numerosos documentos gubernamentales y de organismos internacionales especializados aunque funcionales, conducen a un inevitable replanteamiento de los currículos tradicionales¹. Porque se insiste que no es suficiente una renovación técnico metodológico en sí, sino que se trata de una renovación metodológica a partir de la significación epistemológica. Con el mismo sentido de urgencia, connotar que los procesos formativos de manera creciente, necesitan interpelar la cosmovisión de los docentes en sus culturas de enseñanza (Quilaqueo, 2016; Quintriqueo, 2015; Quintriqueo, 2014).

No sería aventurado encontrar desde la autocrítica que todavía es frecuente vincular prácticas como parte de un modelo profesional ausente de introspección, por tanto, invariablemente opera como una reproducción de lo establecido. Tal cultura se presenta como un sistema de concepciones heredadas y expresadas en formas simbólicas con las cuales se comunican, perpetúan y desarrollan conocimientos y actitudes (Nivón, 1991). Desde la matriz tradicional sigue siendo atingente preguntarse en qué medida ahora los docentes intentarán modificar las estrategias metodológicas frente a los “*plebeyos estudiantes*” (Navas, 2006) o, es que ellos deben continuar tolerando un proceso de asimilación academicista para continuar demostrando solo rendimientos. Por tanto, si bien cualquier desequilibrio a un determinado patrón de conducta es algo inusual y poco deseado, resolver un problema en este caso de salud y función, siempre está asociado a la incertidumbre que requiere un proceso de

¹ Cf. “La Educación en el Siglo XXI. Visión y Acción”, Informe de la Conferencia Mundial sobre Educación Superior, UNESCO (1998); “Universidad Siglo XXI: Europa y América Latina”, CINDACOLUMBUS (2000); En el caso chileno los documentos del Foro de la Educación Superior. Ministerio de Educación (2000).



razonamiento, entonces inevitablemente conduce a tener que construir una secuencia de operaciones cuyo propósito transforma el estado inicial en el estado final (Rancich, 1995).

3.3.2. La inducción de la RM en el desarrollo de competencias afines a la TD.

Las razones para innovar en educación tienen historia, y desde aquellos “*programas orientados al desarrollo de las capacidades y destrezas necesarias para ser productivos y eficientes en la vida*” (US War Department, 1921). Hasta que en Australia se reconoció un enfoque holístico por competencias propuesto fuertemente por sectores industriales y gubernamentales los cuales describieron a la persona competente como “aquella, que posee atributos (conocimientos, habilidades, actitudes y valores), necesarios para el desempeño de un trabajo según la norma (estándar) apropiada” (Gonczy, 1997). Un largo tiempo transcurrió antes de la declaración de Bolonia el 19 de junio de 1999 cuando se generaron las condiciones objetivas para la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), y se estableció el compromiso con la: calidad, movilidad, diversidad y competitividad por medio Proyecto *Tuning*. Corriente abajo, *Tuning* América Latina (Tuning A-L, 2008) con una cobertura de 19 países y en 190 universidades del sur de Latinoamérica², surgió en un contexto de intensa reflexión sobre educación superior para buscar referencias comunes en cuatro grandes líneas de trabajo:

- 1) Competencias (genéricas y específicas);
- 2) Enfoques de enseñanza, aprendizaje y evaluación de estas competencias;
- 3) Créditos académicos y
- 4) Calidad de los programas.

Para el logro de estos propósitos se indujo la innovación curricular, la RM y la evaluación como herramientas fundamentales de cambio.

² Proyecto *Tuning* América Latina, <http://tuning.unideusto.org/tuningal/>



Según el CRUCH (2012):

“En Chile la innovación, como demanda y discurso, se ha diseminado en los más variados ámbitos. En el caso de sus universidades, la necesidad de innovar ha situado a las comunidades universitarias en el centro del debate, obligándolas a reexaminar tradiciones, reflexionando sobre la vigencia y pertinencia de prácticas, procedimientos y significados que, en el actual contexto, se han vuelto obsoletos” (pág. 9).

En la actualidad la discusión académica del concepto más emblemático de la reforma, es la “competencia”, lejos de tener una interpretación universal permanece en su propia polisemia (Le Boterf, 2010, pág. 15; Perrenoud, 2007, pág. 8). No obstante, por algunos indicios de saturación podemos advertir y en este sentido Tardif (2008), propone que se debe precisar el concepto dado que de allí se derivarán numerosas decisiones en cuanto a las actividades de aprendizaje y evaluación, las cuales tendrán que ser coherentes. Al respecto,

formula Tardiff (2006):

“un saber actuar complejo que se apoya en la movilización y la combinación eficaz de una variedad de recursos internos y externos dentro de una familia de situaciones” (pág. 22).

Al atender específicamente a competencias instrumentales, que se encuentran directamente vinculadas a la TD, tales como: solución de problemas profesionales, razonamiento o diagnóstico (Correa, 2012). Habitualmente reconocidas como hipotéticas o asociadas a probabilidades y directamente vinculadas con la abstracción de un problema profesional, se estima que esta facultad resolutoria, extrae conclusiones al establecer conexiones causales y lógicas utilizando el razonamiento hipotético-deductivo junto al reconocimiento de patrones o guiones (Pelaccia, 2011). Paradojalmente en terreno su modelaje resulta de actividades no programadas, intuitivas, no estandarizadas, ni estructuradas, siendo parte de un método asistemático de aprendizaje sin una evaluación acorde.



En palabras de Montaldo (2013):

“no existe en nuestra realidad local ni mundial antecedentes documentados que den cuenta del crecimiento y progresión de esta competencia” (pág. 827).

De esta manera si la formación basada en competencias, tiene algo que proponer para revertir las carencias determinadas por las necesidades sociales y a la vez equilibrar la diversidad de asistencias que demandan los estudiantes, con certeza, solo en su favor, se puede decir que la literatura al menos viene advirtiéndolo que las metodologías utilizadas por los profesores deben ser debatidas, no sólo porque el enfoque actual tiene como propósito centrarse en el aprendizaje de los estudiantes, sino porque el producto de la formación universitaria compromete actuaciones profesionales competentes, responsables socialmente y por sobre todo asumidas como opciones éticas (Tobón, 2006).

Ser competente para resolver problemas es una actuación que procesa la información y no la almacena, estructuraciones que después de haberlas aplicado infinidad de veces se materializan hasta hacerse automáticas. La noción de que el RcP posee un solo método para aprenderlo, contrasta con la búsqueda constante de alternativas formativas incidentes en la resolución de problemas, es más, existen estudios que demostraron que quienes ejercen mayores niveles de influencia son variables afectivas y personales. Al respecto McGaghie (1980) señalaba que en los últimos 20 años el patrón de reconocimiento y la teoría del procesamiento dual como estrategias de RcP para la TD, han fracasado en el desarrollo de investigaciones de las conductas clínicas de un modelo universal, derivando en un pesimismo generalizado acerca de la implementación de estrategias de aprendizaje para superar los efectos indeseables de la heurística y los prejuicios, es decir, desarrollar estrategias cognitivas y afectivas libres de sesgo, impone a las metodologías un desafío crítico de investigación (Lee, 2012).

3.3.3. Las metodologías activas afines al aprendizaje del RcP

El profesor frente a los desafíos requiere estimular la naturaleza y la dinámica del razonamiento como una herramienta fundamental para promover la adquisición de conocimiento a partir de estrategias específicas, de manera que se procese la información y



se convierta en conocimiento útil para el estudiante. La promoción continua del análisis, la reflexión y la práctica en la TD conllevan la introspección cognitiva del conocimiento procedimental del RcP. Así las diferentes metodologías empleadas para estructurar la TD, deben confluir en la identificación de las necesidades reales del individuo (Tabla 1). En tanto que los procesos de aprendizaje para la TD a través de las competencias de RcP, deben alejarse de las operaciones mecánicas que carecen de planificación y de sistematización para pasar a comprender que estas habilidades son competencias esenciales y nucleares del profesional en formación, las cuales deben ser desarrolladas en forma progresiva en la medida que el estudiante curse su matriz curricular desde el primer semestre (Torres, 2009).

Tabla 1.

Descripción y Ventajas de las Metodologías Activas.

Metodología	Descripción	Ventajas
Aprendizaje Cooperativo	Estrategias de enseñanza en las que los estudiantes trabajan divididos en pequeños grupos en actividades de aprendizaje y son evaluados según la productividad del grupo. Se puede considerar como un método a utilizar entre otros o como una filosofía de trabajo.	Permite desarrollar competencias académicas y profesionales. Desarrolla habilidades interpersonales y de comunicación. Permite cambiar actitudes.
Aprendizaje Orientado a Proyectos	Estrategia en la que el producto del proceso de aprendizaje es un proyecto o programa de intervención profesional, en torno al cual se articulan todas las actividades formativas.	Es interesante. Se convierte en un incentivo. Permite la adquisición de una metodología de trabajo profesional. Aprender a partir de la experiencia. Desarrolla el auto aprendizaje y el pensamiento creativo.
Contrato de Aprendizaje	Un acuerdo que obliga a dos o más personas o partes, siendo cada vez más común que los profesores realicen contratos con sus alumnos para la consecución de unos aprendizajes a través de una propuesta de trabajo autónomo.	Promueve el trabajo autónomo y responsable del estudiante. Permite la atención a la diversidad de intereses y ritmos. Favorece la maduración y autonomía del estudiante. Desarrolla habilidades comunicativas, interpersonales y organizativas.



Aprendizaje Basado en Problemas	Estrategia en la que los estudiantes aprenden en pequeños grupos, partiendo de un problema, a buscar la información que necesita para comprender el problema y obtener una solución, bajo la supervisión de un tutor.	Favorece el desarrollo de habilidades para el análisis y síntesis de la información. Permite el desarrollo de actitudes positivas ante problemas. Desarrolla habilidades cognitivas y de socialización.
Exposición / Lección Magistral	Presentar de manera organizada información (profesor-alumnos; alumnos-alumnos). Activar la motivación y procesos cognitivos.	Presentar información de difícil comprensión de forma organizada sirviendo de andamiaje para el aprendizaje.
Estudio de Casos	Es una técnica en la que los alumnos analizan situaciones profesionales presentadas por el profesor, con el fin de llegar a una conceptualización experiencial y realizar una búsqueda de soluciones eficaces.	Es motivador. Desarrolla la habilidad de análisis y síntesis. Permite que el contenido sea más significativo para los alumnos.
Simulación y Juego	Dan a los estudiantes un marco donde aprender de manera interactiva por medio de una experiencia viva, afrontar situaciones que quizá no están preparados para superar en la vida real, expresar sus sentimientos respecto al aprendizaje y experimentar con nuevas ideas y procedimientos.	A través de los juegos y simulaciones se consigue estimular a los estudiantes, dar un valor a aquello que van descubriendo a través de la creación y utilización de sus propias experiencias e interpretaciones, y compartirlas de manera interactiva con sus compañeros durante el ejercicio.
Aprendizaje Basado en Tecnologías	Uso de tecnologías de la información y la comunicación (TIC).	Puede facilitar la enseñanza innovadora y las prácticas de aprendizaje en diferentes contextos educativos.
Aprendizaje Basado en la Investigación	Integra la investigación con la docencia.	Permite el acercamiento del estudiante a la metodología de la investigación.
Aprendizaje Basado en el Error	Se usa el error como estrategia pedagógica, como un procedimiento que ayuda a organizar secuencialmente las acciones para alcanzar determinados fines educativos.	Puede ser relevante como una estrategia innovadora para aproximar la teoría y la práctica, para pasar de un enfoque de resultados a uno de procesos, de una pedagogía del éxito a una didáctica del error, de una



		enseñanza de contenidos a aprendizaje de procesos.
Aprendizaje Basado en Juego de Roles	Representación de diferentes tipos de personas e interacciones humanas.	Se evidencia y se reflexiona sobre sentimientos y actitudes de las personas involucradas.
Seminario Alemán	Estudiar, discutir e intercambiar experiencias acerca de un tema en particular.	Los participantes se intercomunican exponiendo el tema en grupo.
Aprendizaje Basado en Mapas	Uso de mapas sinópticos donde el trabajo de los estudiantes es en grupos pequeños donde analizan y desarrollan sus niveles de comprensión de la información.	Construcción de conocimiento a través de mapas mentales basados en el mundo real.
Aprendizaje Servicio	Es una propuesta educativa que combina procesos de aprendizaje y de servicio a la comunidad en un solo proyecto bien articulado en el que los participantes se forman al trabajar sobre necesidades reales del entorno con el objetivo de mejorarlo.	La actividad se ve reforzada por la gran cantidad de estímulos ligados al territorio y a la cultura, elementos intrínsecos de una realidad histórica en la que una propuesta de estas características supone oportunidades para el desarrollo del aprendizaje y de la comunidad.

Modificado de Fernández, M. A. (2006). MA para la formación de competencias. *Educatio Siglo XXI*, 24: 35-56. Elaboración propia.

No obstante, cada ventaja ofrecida por una aproximación metodológica activa que implique el desarrollo de competencias asociadas al RcP, sean estas intuitivas o analíticas, nunca se deben descontextualizar de condiciones sub-óptimas reales tales como distracciones, apuros, fatiga, privación de sueño, sobrecarga y recursos limitados. Tal como lo indica Croskerry (2009a), muchas situaciones de RcP están contaminadas por variables desconocidas en conjunto con restricciones financieras y éticas que exceden una simple aproximación cuantitativa o simulada que guíe una TD de uso diario.

3.3.4. La estrategia del nivel de logro implicado en el RcP

Para articular los niveles de logro con las metodologías utilizadas se deben promover en los estudiantes la construcción de redes de asociación e integración de conocimiento ordenado, profundo y diverso de aprendizajes con sentido para interactuar al servicio del RcP en la



elaboración de diagnósticos, TD y pronósticos que a juicio de Norman (2007) y Croskerry (2009b), representan una de las competencias transversales más importantes del pregrado comprometiendo a los docentes a fin de obtener mínimos de cumplimiento. Tales capacidades han sido recopiladas y verbalizadas (*Tuning A-L*, 2008) clasificándolas tanto en competencias genéricas como instrumentales (Tabla 2).

Tabla 2.

Competencias Genéricas e Instrumentales Afines al RcP.

Competencias Genéricas (CG) e Instrumentales (V)	
CG15	Capacidad para <i>identificar, plantear y resolver problemas</i>
CG16	Capacidad para <i>tomar decisiones</i>
CG26	Compromiso ético
CG27	Compromiso con la calidad
V04	Capacidad para <i>realizar el diagnóstico y formular hipótesis diagnósticas.</i>
V06	Capacidad para <i>seleccionar, indicar e interpretar las pruebas diagnósticas.</i>
V48	Capacidad para <i>aplicar principios y análisis éticos</i> en el ejercicio clínico.

Obtenido de Libro *Tuning* para América Latina (2008). CG y V son las abreviaturas para distinguir el tipo de competencias, Elaboración propia.

Desde esta configuración el desarrollo de las competencias de RcP por medio de las MA y la evaluación se deberían planificar con atención a la progresión de los niveles de logro y con referencia a los contextos donde se ejecuta la TD. En particular la ejecución del diagnóstico y el pronóstico se pueden operacionalizar en base a la identificación de las principales MA empleadas en la formación de Kinesiólogos. Así mismo la propuesta de Miller (1990), sostiene que debe existir una coherencia desde el conocimiento teórico hacia el desempeño



práctico integrando el nivel de competencia, las metodologías de aprendizaje y los IE (Tabla 3,4 y 5).

En el campo formativo de los estudiantes de Kinesiología y respecto de estas competencias específicas, no se pueden advertir diferencias de lo que ha sido la experiencia común al resto de los profesionales de la salud y en este sentido, la formación recoge los aciertos y los fracasos que tales emprendimientos han producido. Frente a estas condicionantes, es necesario interrogar al sistema de aprendizajes que propone la RM, respecto de si será capaz de modificar las prácticas tradicionales de los docentes para la obtención de estas competencias vinculadas con la autonomía profesional y el primer contacto con la comunidad.

Tabla 3.

Escalonamiento de las Metodologías Activas.

Nivel de Competencia	Método de Enseñanza	Nivel de Logro
HACER	Aprendizaje basado en proyectos	CUARTO
	Contratos de Aprendizaje	
ES CAPAZ de HACER	Aprendizaje basado en problemas	TERCERO
	Enseñanza basada en el consultorio	
SABE COMO	Aprendizaje tradicional	SEGUNDO
	Gestión de casos	
	Aprendizaje basado en el trabajo de equipo	
	Aprendizaje cooperativo	
SABE	Clase magistral	PRIMERO
	Trabajo en grupo	

Modificada de Correa, JE. (2012). La importancia de la evaluación por competencias en contextos clínicos dentro de la docencia universitaria y salud. *Rev Cienc Salud*, 10 (1): 73-82.



Particularmente, tratando de compatibilizar este escenario con los desafíos contractuales de responsabilidad social (APTA, 2000; APTA, 2011) y las estrategias didácticas cuyas exigencias están vinculadas a la TD por medio de las competencias de RcP que deben articularse a través de los niveles de logro (Tabla 4).

La naturaleza en la progresión del uso de estas competencias genéricas e instrumentales de RcP se da en el contexto donde la facultad de resolver problemas de manera competente, requiere del manejo de espacios controlados donde se puedan modificar variables para explorar habilidades del estudiante directamente asociadas a pensamiento superior, pensamiento crítico, meta-cognición, razonamiento y pensamiento colateral para enfrentar casos intrincados y difíciles de resolver (Correa, 2012). En tanto las habilidades de los docentes para poder evaluar estas competencias imprescindibles al momento de hacerse responsables del futuro profesional se deben escalar desde el principio de la carrera usando la evaluación diagnóstica, formativa y la retroalimentación constante a través de múltiples metodologías, reforzando la motivación intrínseca, lidiando con las tendencias de los estudiantes a concentrarse en las calificaciones del examen y no en lo verdaderamente significativo (Villarroel, 2014).

Tabla 4.

Escalonamiento de las Estrategias Didácticas

Nivel de Competencia	Estrategia Didáctica	Nivel de Logro
HACE	Tutoría directa; Prácticas externas y Pasantías	CUARTO
ES CAPAZ de	Tutoría directa; Prácticas externas y Ejercicios en laboratorio	TERCERO
HACER	Simuladores tecnológicos y virtuales	
SABE COMO	Tutoría virtual o indirecta; Clases prácticas; Casos clínicos; Ejercicios, talleres y Trabajo grupal	SEGUNDO
SABE	Clase magistral y Trabajo autónomo	PRIMER

Modificada de Correa, JE. (2012). La importancia de la evaluación por competencias en contextos clínicos dentro de la docencia universitaria y salud. *Rev Cienc Salud*, 10 (1): 73-82.



Por tanto, el logro derivado de un proceso de RcP que utiliza una determinada estrategia didáctica activa, se optimiza en la medida se conecta a contextos de realidad. Al respecto una comunicación (Medina, 2016), basada en la metodología de Aprendizaje & Servicio realizado a personas postradas pertenecientes al Centro de Salud Familiar (CESFAM) Las Américas de Talca, reportó soluciones de problemáticas asociadas a disfunciones del movimiento humano en 21 pacientes que transitaron de niveles de dependencia total a severa y de dependencia severa hacia moderada (según puntaje del Índice de Barthel).

3.4. EVALUACIÓN

El concepto de evaluación ha tenido una evolución en el tiempo, siendo actualmente uno de los temas de mayor protagonismo en la formación inicial dado que los incumbentes están conscientes de las repercusiones que tiene el hecho de evaluar y ser evaluado.

Desde sus inicios trató de comprobar el nivel de dominio alcanzado por los estudiantes en el correspondiente campo de aprendizaje, alcanzando juicios de valor de acuerdo a criterios preestablecidos. Hasta fines del siglo XIX fue una medida, mientras que en el siglo XX particularmente en las décadas del 30 y 40 hubo resistencia a dejar las bases conductistas, posteriormente la evaluación fue conminada a dar cuenta de la totalidad del ámbito educativo entre los años 60 y 70, para evolucionar hacia nuevos enfoques y tendencias bajo el amparo de las taxonomías, en específico la de Bloom. A comienzos del siglo XXI se asumen todos los postulados sociológicos, psicológicos, pedagógicos y epistemológicos para llegar a constatar si los estudiantes son o no competentes (Tabla 5).

Tabla 5.

Síntesis de la Evolución de la Evaluación

Período	Etapas
Hasta 1920	Medida, enfoque conductista
1930	Consecución de objetivos
1940 - 1960	Evaluación de todo el sistema



1970	Valora el cambio en el estudiante, los programas y los métodos
1980	Evaluación cuantitativa/cualitativa
1990	Evaluación formativa, diferenciada e integradora
2000	Evaluación por competencias, demostración y evidencias de resultados

Hoy día una acepción con grados de acuerdo razonable y considerando un concepto integral más genuino, establece que la evaluación puede ser considerada como un proceso cíclico que se inicia en la determinación de los objetivos o competencias, se ocupa de monitorizar y hacer seguimiento de los procesos formativos en un ambiente de valoración continua, para analizar e interpretar los resultados que permitirán regular, interregular o autoregular los aprendizajes.

En este proceso el estudiante debe integrar, seleccionar y combinar de manera pertinente el acervo de conocimientos para la TD que, en aquellas ejecuciones de acuerdo a la situación de formación, sean necesarios de emplear, desestimando posibilidades menos eficaces o que la misma auto-reflexión le permita pensar en una mejor elección, haciéndose consciente y responsable de su propio crecimiento (Medina, 2013). Con todo, enfatizar que ser competente al sur del mundo puede ser significativamente diferente a los desempeños de un ciudadano del espacio globalizado, sin que por ello se desafecte la dimensión cognoscitiva de los sistemas simbólicos o la cosmovisión de una cultura formativa (Martuccelli, 2010).

Si en la evaluación de aprendizajes con sentido y con bases atingentes para significar tempranamente protagonismos competentes, respecto de una práctica efectiva (Tobón, 2006), se hace necesario proyectar que la solución integral requiere de un tratamiento progresivo del RcP para la evaluación de la TD (Tabla 6). Una tendencia emergente sugiere en el inicio del proceso, no dejar de considerar ampliamente los estilos de aprendizaje, que no se discriminen las particularidades a fin de garantizar la igualdad de oportunidades promoviendo un freno al fracaso, e incorporando la plasticidad que la formación necesita, porque esta es una manera ideológico política más coherente y significativa de alcanzar la calidad educativa para todos, sin perder de vista la diversidad (Jiménez, 2014).



Dado que también estos procesos tienen que minimizar las barreras y maximizar los recursos destinados, existe la necesidad de gestionar la diversidad como determinante de lo organizativo, desde la más temprana planificación evaluativa (Essomba, 2008). Complementariamente si los perfiles de egreso declaran competencias con apego al RcP, las evaluaciones de tales competencias deben reflejar la coherencia formativa para TD. En este campo no cabe duda que será el profesor quien articule las condiciones óptimas para el aprendizaje de principios fundamentales y técnicas complejas en una variedad de contextos amplios e impredecibles, considerando el *habitus* del respectivo estudiante (Torres, 2009). Así, será el docente, con sus escenarios de formación y sus instrumentos de evaluación en correspondencia a los nuevos requerimientos formativos, quien determine si tales condicionantes pueden presentarse como un obstáculo o un facilitador del proceso formativo.

Tabla 6.

Escalonamiento de los IE por competencias.

Nivel de Competencia	Técnica de Evaluación	Nivel de Logro
HACE	Retroalimentación 360° (R 360°); Ejercicio de evaluación clínica (CEX); Mini ejercicio de evaluación clínica (Mini CEX); Examen clínico por objetivos estructurados (ECO); Examinación Estandarizada de un paciente (EEP); Sustentación de caso (SC); Observación directa de procedimientos (ODP); Observación directa en el lugar de trabajo (ODLP); Lista de verificación (LV); Calificación global de rendimiento (CGR) y Encuestas de opinión (EO).	CUARTO
ES CAPAZ De HACER	Portafolio (P); Rúbrica (R); Preparatorio clínico sustentado (PCS) y Portafolios electrónico (E-portafolio).	TERCERO
SABE COMO	Triple salto Exámenes de triple salto (TS); Ensayos €; Pruebas a libro abierto; Test de concordancia Scripts (SCT); Exámenes escritos en formato de respuesta (EE FR) y Exámenes escritos en formato de estímulo (FE FE)	SEGUNDO
SABE	Test de concordancia Scripts (TCS) y Exámenes escritos en formato pregunta (EE)	PRIMER

Modificada de Correa, JE. (2012). La importancia de la evaluación por competencias en contextos clínicos dentro de la docencia universitaria y salud. *Rev Cienc Salud*, 10 (1): 73-82.



Confirmando que el aspecto menos abordado en la formación educativa continúa siendo la evaluación de esos aprendizajes y superado el supuesto, de limitarse a la tradición de entender que es una calificación (Álvarez-Méndez, 2008). La evaluación trata de una oportunidad más de aprendizaje, no es azarosa, y promueve en toda su dimensión formativa la mucha atención a los desempeños de los estudiantes para observarlos y comprender los errores sistemáticos (Andrade, 2014), con registros que triangulen la apreciación de profesores y pares, manteniendo la coherencia con el resto del diseño formativo (Zabala & Arnau, 2008). Y por sobre todas las cosas haciendo conscientes a los estudiantes de sus niveles de logro, sus puntos fuertes, la capacidad real de resolver una tarea corrigiendo con particular celo aquello que le permitirá enfrentar situaciones futuras. Connotar que para esto existen sólo aproximaciones indicativas que ponen los acentos en los grados de desarrollo del saber actuar complejo y sobre los recursos que se deben movilizar (Tardif, 2008).

No se puede soslayar que en lo técnico es primordial contar con instrumentos de evaluación (IE) de competencias validados y documentar su trayectoria de desarrollo a lo largo de la formación, tanto en lo que hace referencia a dichos recursos como a la competencia misma (Montenegro, 2011). Por su parte los indicadores de desarrollo permiten tomar esta complejidad en un plano formativo y dar cuenta de esta debilidad en un contexto de evaluación transversal incluyendo la acción fundamentada en las prácticas educativas experimentadas. Así, considerando los entornos pedagógicos centrados en el estudiante y en el entorno de su territorio, se debe formar integral y continuamente evaluando la movilización y la combinación adecuada de los recursos para guiar la progresión de los aprendizajes variando las familias de situaciones y sus respectivos grados de complejidad (Quintriqueo, 2014).

En lo didáctico, la revisión de la literatura muestra alrededor de 10 modelos extraídos de diferentes autores donde se establece que la evaluación por competencias puede ser documentada a través de instrumentos que operen tanto en desempeños cualitativos como cuantitativos los cuales deben demostrar confiabilidad y validez según sus enfoques metodológicos (Escobar, 2017). En lo que respecta a la evaluación del RcP, Gormaz (2012), en su revisión propone pruebas orales como el método de relato del proceso mental “thinkaloud” y el método basado en el recuerdo estimulado de como razonó un caso clínico



“stimulatedrecall”, en conjunto al test de concordancia de Script (TCS), como prueba escrita que evalúa la organización del conocimiento en redes cognitivas en vez de evaluar conocimiento aislado. No obstante, lo particular es que el RcP se da en situaciones de práctica real que implica resolver problemas ambiguos e indefinidos que requieren tolerancia a la incertidumbre y capacidad de TD con información limitada, lo que implica ser capaz de demostrar flexibilidad cognitiva y capacidad de adaptación, en contraste con una serie ritualizada de respuestas a un conjunto previsible de estímulos (Tardiff, 2006).

3.5 FORMACIÓN INICIAL DE KINESIÓLOGOS (FiK)

Es necesario señalar que en el país la kinesiología, ha estado ligada a la pedagogía desde sus inicios a través del Instituto de Educación Física de la Universidad de Chile (Hidalgo, 2013; Retamal, 2014). La formación en Kinesiología se impartió al cuarto año en el plan de estudios, como asignatura regular de la carrera de Educación Física (Decreto Rectoría N°2.867/1929), posteriormente las consecuencias de su desarrollo dieron paso a la constitución de un curso de perfeccionamiento, conducente a la especialidad que se denominó Técnico en Kinesiterapia (Decreto Rectoría N°618/1943), para definitivamente y ante las exigencias del medio social, se resolviera cambiar la denominación por la de título de Kinesiólogo (Decreto Rectoría N° 859/1947).

Actualmente, la FiK de acuerdo a los objetivos de la ley de educación superior (II, N°1, 2, 3 y 4; letras a y b), no logra consolidar los principios orientadores y no cuenta con exclusividad universitaria (Rubilar, 2014), conviviendo dos formas de institucionalización. Una de carácter profesionalizante impartida por institutos que otorgan el título de Kinesiólogo y la otra, de acuerdo al decreto con fuerza de ley (DFL N°1/1980) que en su artículo 9°, otorga solo a la Universidad la facultad de entregar el grado académico de Licenciado en Kinesiología, que da la exclusividad de investigar y cultivar la disciplina. No obstante, independiente de las condiciones normativas que han regulado su trayectoria, en Chile la FiK siempre ha tenido una férrea vinculación con la Educación:



Según Retamal (2014):

“Siempre enseñará un ejercicio, una técnica, inculcando un hábito... Por consiguiente, el kinesiólogo sin buena preparación y vocación pedagógica, tanto en lo moral... como en lo físico, no estará a la altura de su misión” (pág. 112).

Tal impronta a través de los años significará que estos profesionales piensen, sientan, actúen y se expliquen sus propósitos de una manera particular, en correspondencia con un fenómeno que disciplinadamente da cuenta de una realidad construida por un itinerario con sus propias problemáticas. Así la kinesiólogía en pocos años ha enfrentado una permanente tensión de sus actuaciones, saberes y haceres, requiriendo instalar un dialogo crítico sobre su base epistemológica. Hoy no es diferente dado que el “*status quaestionis*”, nuevamente sugiere enfrentar un resignificación disciplinar y profesional en la formación de kinesiólogos. De esta manera precipita entonces, el tiempo de señalar que a través del proceso de IC que en apariencia no muestra declarativa y tácitamente las competencias de RcP, se exhiban como un desafío posible, como señaló Freire (1970) un cambio o una nueva alternativa de transformar la *praxis*.

Asumiendo la idea de que aún en condiciones de absoluta adversidad, el producto modelado por un sistema que reproduce la lógica dominante en el sistema educativo, no necesariamente es hegemónico, sino que, presenta fisuras y contradicciones, que pueden ser ventajosamente aprovechados por proyectos alternativos.

En palabras de Giroux (1992):

“Los maestros deben intentar comprender el significado de las contradicciones, disfunciones y tensiones que existen en las escuelas y en el orden social amplio”.
(pág. 251)

De esta forma investigar cuáles, cómo, o qué alcances podría generar el ejercicio de la incorporación de estas transformaciones, con el propósito de plasmar modificaciones de la práctica y la ética de la decisión profesional (Aguayo, 2007), se hace atendible sostener que en la RM y la evaluación estén las potencialidades que tiene el emprendimiento de una nueva



etapa de la profesión, incorporando nuevos programas de investigación que exhorten a esta concientización (Goldstein, 2011).

Si en la actual FiK se dificulta el logro de las competencias de RcP para dar cuenta de las exigencias éticas que se presentan a través de los conflictos que la sociedad impone a las entidades formadoras de kinesiólogos (Medina, 2013), es necesario mirar críticamente los métodos academicistas, la enseñanza centrada en el profesor y el trato homogeneizado de los estudiantes, que no posibilitan el desarrollo de competencias vinculantes con la realidad, siendo más bien metodologías garantes de una lógica de reproducción de la tradición formativa (Bourdieu, 1995). Se deben buscar espacios de resistencia, para cuestionar las determinantes visibles (Giroux, 1998) y con la debida proporcionalidad dar cabida natural en la academia a los procesos de IC, la enseñanza centrada en el estudiante, a las acciones afirmativas de igualdad, a las interacciones dialógicas en equidad y en diversidad (Rodríguez, 2008; CRUCH, 2012) que instan a un posicionamiento intercultural como proyecto político en torno al rescate de los propósitos que demanda la justa dimensión de la evaluación auténtica y situada de los aprendizajes (Ferrada, 2015). De este modo, mencionados procesos y acciones se pueden transformar en mecanismos planeados para permitir la producción de ciertos resultados buscados a fin de instaurar nuevas formas con nuevas relaciones del saber poder (Foucault, 1967).

Con la realidad de la FiK chilenos y en torno a las decisiones a través del RcP, es importante hacer ver que esto implica escudriñar sobre los esquemas de significados de la acción profesional reflexiva, los cuales son transmitidos por los docentes a través de representaciones didácticas contenidas en estrategias metodológicas y de evaluación que obedecen a un sistema de concepciones teóricas heredadas y expresadas en formas simbólicas con las cuales se comunican y desarrollan capacidades propias que aún permanecen estáticas (Pecarevic, 2012).

Considerando los antecedentes que ubican estas competencias genéricas de compromiso ético, la calidad y la capacidad para identificar, plantear y resolver problemas, e instrumentales como la interpretación, la toma de decisiones, el juicio clínico, el diagnóstico, el pronóstico, y deliberativas como una actividad docente no programada, intuitiva, no



estandarizada, ni estructurada y dado que se reconoce que no existe un solo método sistemático promotor de dicho aprendizaje, como tampoco un sistema de evaluación acorde (Goldstein, 2011). Tiene sentido ponderar el grado en que la RM y la evaluación gravitan en el desarrollo de las competencias de RcP para un desempeño competente. Desde esta problemática se presentarán los contenidos instalados, los discursos y las actividades formativas referidas al RcP, que al ser transmitidos deben cumplir con el propósito de transformar una práctica profesional que se expresa particularmente en las decisiones involucradas en los dilemas éticos.

3.6 RAZONAMIENTO CLÍNICO Y TOMA DE DECISIONES

Los estudios pioneros referidos al RcP se originaron desde la premisa que “era una habilidad intrínseca y de uso general”, por lo que, las personas que tenían esa habilidad “la utilizaban para resolver problemas de toda índole”. De esta manera, un sujeto aplicaba el RcP en forma “permanente, inconsciente e independiente del contenido a resolver”. Es más, el RcP “se consideraba una facultad mental” y los instrumentos de evaluación bajo ese constructo reflejaban el mismo precepto (van der Vleuten, 1996).

3.6.1. Decisiones en kinesiología.

Actualmente el razonamiento se estudia como proceso cognitivo donde se evalúan las alternativas de acción y se estiman las consecuencias más relevantes para una buena TD (Bedregal, 2010). La TD diferencia dos familias de modelos: los modelos basados en teorías normativas y aquellos basados en teorías descriptivas.

El conjunto de teorías normativas de TD enfatiza el cómo se debería elegir entre diversas acciones posibles bajo condiciones ideales (Baron, 2000). La mejor opción es aquella que permite lograr los objetivos con ciertos niveles de eficacia. Estas teorías que se sitúan bajo el supuesto de racionalidad, son prescriptivas y establecen estándares para la evaluación de la TD. Su objetivo central es la optimización, para lo cual los tomadores de decisiones deben aprender rápido a no cometer errores (Dawes, 1998).



El caso de las teorías descriptivas son las que tratan de explicar el porqué de las falencias de las teorías basadas en la utilidad (Connolly y Koput, 1997). El fundamento de base de estas teorías presupone un hombre racional – emocional, en que las motivaciones, las emociones y el resguardo de sí mismo son fundamentales. Desde aquí que la teoría de Klein (1989), Dholakia y Bagozzi (2002) hayan propuesto un modelo donde se incorpora la motivación en el proceso de TD, lo cual se refleja en tres aspectos: la importancia atribuida (grado de interés), la confianza (juicio meta-cognitivo) y el esfuerzo invertido (tiempo, esfuerzo cognitivo y físico para acumular información y procesarla). Lo importante es que, para estos autores a diferencia de los racionalistas, la motivación es el motor fundamental para invertir tiempo en seleccionar la mejor opción para el logro de un objetivo.

No obstante, según la Teoría de la Racionalidad Limitada, se establece que los seres humanos en sus aspectos perceptivos y psicológicos determinan que las decisiones sean “solo adecuadas” y que para ello es importante saber que es necesario apoyarse en reglas o heurísticas que reduzcan las demandas cognitivas implícitas en la TD (Simon, 1957). Por lo tanto, es probable que en el ámbito de la kinesiólogía dependiendo de los contextos funcionales involucrados, se exacerben unos supuestos teóricos respecto de otros.

En atención a que la TD a través del RcP es utilizada ampliamente por profesionales de la salud, especialistas en educación, psicólogos y sociólogos y que en los últimos cuarenta años existe una divergente y particular tensión que toma posición frente a un proceso de razonamiento intuitivo, tácito, experiencial, rápido e inconsciente respecto de uno que privilegia las interacciones analíticas, es deliberativo y racional, ha venido a reforzarse en los últimos 15 años la teoría del procesamiento dual (Ark, 2004).

Este modelo de RcP ha sido descrito por la literatura de la psicología cognitiva a partir de los trabajos de Epstein (1994); Hammond (1996) y su virtud apela a la complementariedad de ambos razonamientos dado que el primero requiere de integridad racional de los individuos interrogados junto a que el terapeuta sea un avezado reconocedor de patrones, mientras que el segundo exige tiempo, alta participación o como las denomina Schön, (2010)

“desestructuradas e indeterminadas zonas de práctica”, para aplicar el método hipotético-deductivo.

Sin embargo, la TD en kinesiología tiene un marco de estrategias metodológicas y evaluativas propias (Figura 1) que se generan a partir de un contexto funcional dinámico, en el cual la particularidad, está dada por el consenso interactivo entre los requerimientos del dependiente de movimiento y el profesional que ofrece la asistencia (Escobar, 2008).

Al respecto un estudio reciente referido a la dinámica del aprendizaje del RcP, coincide con esta dinámica al describir los pasos empleados por profesores kinesiólogos al enseñar tales racionalidades. Específicamente se realizó un análisis de contenido, que se construyó inductivamente a partir de las descripciones que entregaron los participantes sobre lo que ellos realizan periódicamente en su realidad formativa. Los resultados indican un procedimiento que operacionaliza ordenadamente actuaciones profesionales modeladas y determinadas por el modelo Función Disfunción del Movimiento Humano (Escobar, 2020a).

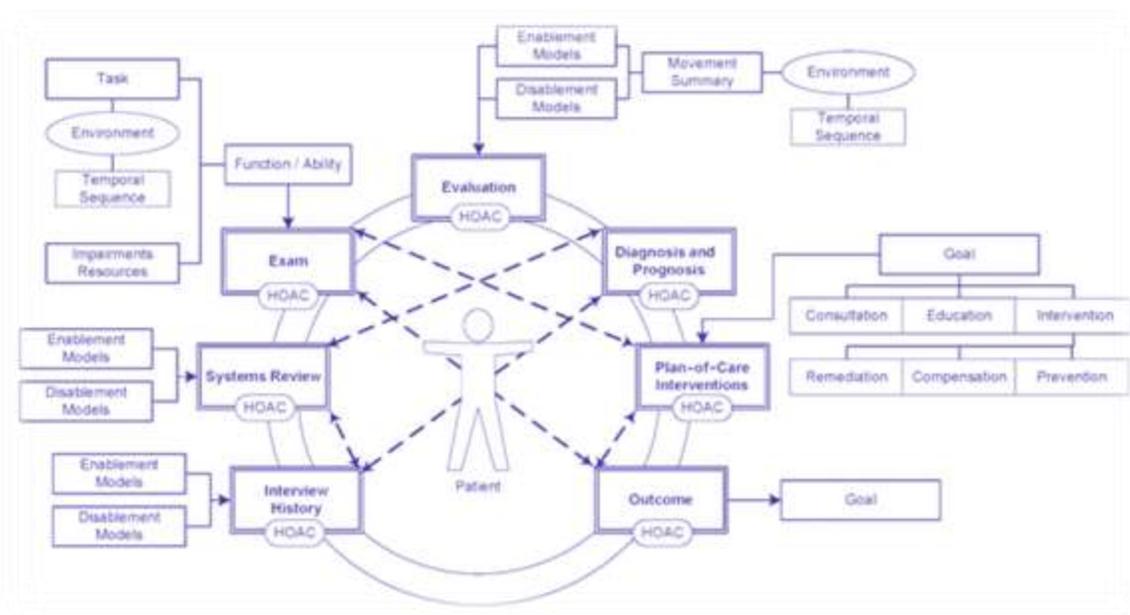


Figura 1. Visión general del marco unificador que demuestra los pasos en el proceso de TD clínicas. Obtenido sin modificaciones de: Schenkman M, Deutsch JE, Gill-Body KM. An integrated framework for decision making in neurologic physical therapist practice. *Phys Ther.* 2006, 86: 1681–1702



3.6.2. ¿Por qué decidir?

No sería extraño que la inconsulta posibilidad de mover a un individuo dependiente podría generar un conflicto ético, entonces para viabilizar la interacción, la decisión técnica del kinesiólogo debe ser autorizada explícitamente por el inmóvil para actuar. Esta condición gobernada por la libertad es el hilo conductor de un consenso y comprender el significado de la asistencia para la libertad de desplazamiento es un acto que sólo se asume cuando se está inmovilizado (Escobar, 2008).

En la lucha íntima por moverse, el paciente es consciente de la pérdida de su autonomía y la vulnerabilidad se hace patente en su más cruda posición de inferioridad frente al entorno, lejos de la realización de un plan divino (Carbullanca, 2014). En éste cuadro límite sostener la jerarquía asistencial tradicional, es anómalo, por correcta que sea en la relación tratante-paciente, aquí en rigor, el ejercicio del poder no necesariamente está dado por el saber. Sino por el vínculo transitorio de una relación de mando y control del paciente-inmóvil, situación en la que no solamente hay poder, sino expresamente violencia simbólica (Arendt, 2011). Por esta razón cuando la estructura jerárquica normativa se invalida por el contexto funcional, es el contexto representado en el movilizador quien debe decidir.

3.6.3. ¿Por qué se debe formar en razonamiento un profesional kinesiólogo?

Otorgar asistencia para la libertad del movimiento es una asociación, una relación de simetría estructural porque en la acción movilizadora, el movilizado es demandado y sin su apoyo no es posible el movimiento (Callahan, 1988). No obstante, los principios que dan valor moral a la acción del estudioso del movimiento en las disfunciones motoras también advierte que esta TD, requiere ser pedagógicamente transmitida (Nalette, 2010). Nadie pone en duda que se debe actuar con los mejores estándares, pero no basta exhibir la competencia, esta debe ser una entrega rigurosa y sistemática a través de su proceso formativo (Purtilo, 1986).

Así la formación de un eximio conocedor de las leyes que rigen el movimiento humano demanda el máximo rigor teórico para TD y el marco sustentable para la comprensión disciplinar que ese aprendiz debe tener, reposa en el profundo conocimiento de la tendencia instintiva del ser humano a ser capaz de moverse en forma independiente (Cott, 1995). No



obstante, cuando en la práctica profesional se observa que esta acción se torna inadmisibles, por límites legales, protocolares o jerárquicos. Hay que reflexionar en la acción y sobre la acción porque finalmente se devela un problema que responde a la ética profesional (Nishijima, 2016). En este punto de inflexión es deber reconocer que los procesos de innovación por la globalización han puesto en evidencia la necesidad de nuevos modos de actuar y de convivir (Cuenca, 2007). Si bien las políticas para los discapacitados progresan en cobertura, concurriendo a la materialización de los derechos, adaptándose estrategias sanitarias para restablecer, reparar, reacondicionar y potenciar las capacidades de una red fortalecida para ellos (MINSAL, 2006). En lo central, lo que se valora por medio de la IC es que se ha puesto al día la necesidad de renovar desde la más temprana formación, la práctica de quienes conviven con la función y la disfunción (Maureira, 2006). Así se puede constatar que estas conceptualizaciones que recrean el RcP, sean fuente de permanente actualización y revisión académica (Tabla 7).

Tabla 7.

Síntesis Actualizada de la Conceptualización en RcP.

Autor	Año Revista	Título	Síntesis	Temáticas de relevancia
Barradel, S.	2019b, <i>Physiotherapy Theory and Practiced</i>	Aprendizaje acerca de la promoción de salud a través de un cambio de comportamiento: Un nuevo estudio cualitativo de estudiantes de fisioterapia que incorporan intervenciones aplicadas y reflexión	La modificación de las situaciones de práctica relevante son oportunidades que pueden estar fuera de los centros clínicos	Nuevos escenarios de práctica contribuyen a entender aspectos promotores de salud involucrados en la fisioterapia con la sociedad.
Vishaka, J.	2019 <i>BMC Medical Education</i>	Efectividad de SNAPPS para mejorar razonamiento en post grado	Se evalúa la efectividad del SNAPPA comparativamente con la tradicional presentación de casos	El manejo de esta técnica facilita la expresión del razonamiento
Willis, B.	2018 <i>J Educ Eval Health Prof</i>	La experiencia clínica integrada con ABP concurrente está asociada con mejores razonamientos en estudiantes de fisioterapia en US	Monitorizar el impacto del diseño curricular sobre el razonamiento puede mejorar las destrezas cognitivas y sicomotoras para hacer frente a la incertidumbre	El RcP mejora con las experiencias clínicas integradas y el ABP



Monpetit, K.	2017 <i>BMC Medical Education</i>	Fomentando el razonamiento en fisioterapia: comparando los efectos del estudio del mapa conceptual y la finalización del mapa conceptual después del estudio en estudiantes novatos y avanzados	El aprendizaje basado en casos en un entorno digital, además de proporcionar un mapa conceptual da una mejor transferencia de resolución de problemas inmediatos y diferidos.	El RcP se puede fomentar por medio de los mapas conceptuales.
Fondevila, E.	2017 <i>Fisioterapia</i>	Qué es el razonamiento y por qué beneficia tanto al paciente como al terapeuta	Razonar es ser capaz de tener una estrategia donde convergen distintas racionalidades iterativas y multidireccionales.	El RcP en fisioterapia es un sintagma vacío
Barradell, S.	2017 <i>Physiotherapy Theory and Practiced</i>	Avanzando hacia la imaginación de una educación diferenciada de la Fisioterapia	Al incorporar los aspectos discursivos de la disciplina, los educadores de fisioterapia estarán en mejores condiciones para proporcionar una práctica más relevante	Incorporar historia, valores, actitudes y filosofía a los conocimientos naturales de la profesión
Arana, T. Galbe, J.	2015 <i>Actualización en Pediatría</i>	Razonamiento: Razonar sobre nuestros casos, una propuesta docente para nuestros alumnos	Proceso mental a partir del cual un profesional de la salud, organiza una secuencia de actividades exploratorias que lo llevan a establecer una síntesis, la cual condiciona el resto de actividades post	El RcP es una competencia básica
Villaruel, J., Ribeiro, Q., Bernal, N.	2014a <i>Rev Cient Cien Med</i>	Razonamiento: Su déficit actual y la importancia del aprendizaje de un método durante la formación de la competencia clínica del futuro médico	El RzP es la médula espinal de la práctica donde confluyen los tres saberes: conocer, hacer y saber ser	Los métodos analíticos y no analíticos no son excluyentes por lo que se propone un método combinado exhaustivo
Cutrer, W., Sullivan, W., Fleming, A.	2013 <i>Curr Probl Pediatric Adolesc Health Care</i>	Educational Strategies for improving clinical reasoning	Diferentes estrategias educativas usando la comprensión y experiencia mejoran las habilidades de razonamiento	Teoría de procesos duales
Monteiro, S., Norman, G.	2013 <i>Med Educ</i>	Diagnostic reasoning: Where We've Been, Where We're going	Aplicación de conocimientos relevantes en prácticas tempranas	Solución de problemas
Astier, M., Millarruelo, J.	2013 <i>Actualización en Pediatría</i>	Mejora del Razonamiento en pediatría a través de sesiones de aprendizaje del razonamiento clínico en centros de salud	Herramienta básica para organizar secuencia de actividades, pruebas y tratamientos	Secuenciación de etapas
Pelaccia, T., Tardif, J., Tribby, E., Charlin, B.	2011 <i>Med Educ</i>	An Analysis of clinical reasoning through a recent and comprehensive approach: the dual-process theory	Las implicancias del modelo de procesamiento dual no ha sido bien discutida	Patrones diagnósticos y errores
Kasisirer, J., Wong, J., Kopelman, R.	2010 Mc Graw Hill	Manual de Razonamiento	Conceptualización del RzP, con el tratamiento de casos reales.	Procesos de RcP de casos.



<p>Norman, G., 2010 Kewin, E. <i>Med Educ</i></p>	<p>Diagnostic error and clinical reasoning</p>	<p>Los errores diagnósticos son derivados de múltiples causas asociadas a las estrategias utilizadas</p>	<p>Causas de error diagnóstico</p>
---	--	--	------------------------------------

Competencias de RcP: Son competencias básicas que utilizan métodos analíticos y no analíticos los cuales provienen de la teoría de las decisiones, particularmente referidas al procesamiento dual, a través de una secuenciación de etapas encadenadas cognitivamente en diferentes contextos o familias de situaciones, a través del reconocimiento de patrones y por medio de un ejercicio hipotético deductivo buscan resolver problemas estableciendo causalidades etiológicas o funcionales con un mínimo de error. Cabe destacar, que el aprendizaje de estas heurísticas se encuentra en un contexto de predominio tradicional.

3.6.4. La toma de decisiones transforma las formaciones.

En el mundo actual los cambios expresados como espacios de transformación vienen a promover el desarrollo tecnológico de las organizaciones y particularmente las educativas (UNESCO, 2005), al margen no se encuentra la kinesiología y en este novel escenario accediendo a explicar integralmente la realidad de los kinesiólogos, en la formación demanda un profesional autónomo para TD. Al respecto, la WCPT, en el año 2011, señaló que para la autonomía profesional era:

Al respecto la autonomía según la WCPT (2011) era:

“fundamental tener la libertad de ejercer el juicio profesional según la competencia y el conocimiento que se tiene sobre el estudio del movimiento humano. Cada país y los propios kinesiólogos deben asumir estrategias que den cuenta del papel y de la función de su ejercicio profesional para generar visibilidad en el medio y demostrar la eficacia de su desempeño. La autonomía profesional conferida por el conocimiento y la experticia en su área de desempeño permite que los usuarios puedan acceder directamente a los servicios sin que necesariamente medie una indicación” (pág. 1).

Junto a lo que previamente había establecido:

CLADEFK (2007):

“En Latinoamérica la formación profesional requiere articular el modelo de práctica profesional con enfoques de las determinantes sociales y políticas en salud y sugiere un cambio en el lenguaje, para elaborar diagnósticos de tal manera que se movilice el desarrollo de políticas y procedimientos adecuados [...] La realidad regional se



proyecta en términos de mayores o menores posibilidades para el desarrollo de la población” (pág. 1)

Ambas directrices políticas implícitamente asignan una estratégica función pedagógica al desarrollo de la kinesiólogía, la responsabilidad de nutrirse de los diferentes estatutos científicos, metodológicos y prácticos, para permanecer vigente a través de las corrientes teóricas (Tabla 8). Sabiendo que desde esta perspectiva las complicaciones no sólo serán epistémicas, profesionales, legales y metodológicas, bajo el escenario de este nuevo marco referencial, se hace perentorio sostener con tenacidad la transformación de la formación de kinesiólogos. A pesar de que la actual e inagotable acumulación del conocimiento y a su vez la vertiginosa velocidad de obsolescencia de los mismos, han generado un escenario de incertidumbre laboral que también obliga a reconsiderar la formación. Se abren espacios de profesionalidad en la gestión política de la función para elevar el “*estatus*” profesional. Desde esta perspectiva promover la función a través de la kinesiólogía impulsa una visión paradigmática también que contribuye al desarrollo humano (Maureira, 2006; Cruz, 2006) y se transforma en un compromiso con la sociedad.

Tabla 8.

Agenda de la Terapia Física para el Año 2020.

Temática	Desafío	Prioridad
Educación	<i>Evaluar el efecto de la formación en la toma de decisiones</i>	1/10
	<i>Evaluar el efecto de modelos de educación clínica</i>	4/10
	<i>Medir la efectividad de modelos de educación profesional en el rendimiento clínico</i>	6/10
Desarrollo y Validación	<i>Determinar métodos de medición para mejorar la toma de decisiones clínicas en condiciones específicas y en distintas poblaciones</i>	7/7
Investigación Clínica	<i>Desarrollar y evaluar la efectividad de la clasificación de métodos que optimicen la toma de decisiones clínicas</i>	9/22



	Desarrollar la efectividad de <i>pruebas que soporten y faciliten la toma de decisiones</i>	21/22
Política	<i>Desarrollar y evaluar métodos que incorporen valor a las expectativas sobre los procesos de toma de decisiones</i>	6/7

Modificada de Goldstein, M., Scalzitti, D., Craik, R., Dunn, S., Irion, J., Irrgang, J., Kolobe, T., McDonough, C., Shields, R. (2011). The revised research agenda for physical therapy, *Phys Ther* 91 (2): Pág 172. La agenda que destaca la prioridad del desarrollo de modelos y métodos para la TD con base a la educación, la investigación y la política. Es importante señalar que, en Kinesiología o Fisioterapia, la única forma científica para tomar decisiones es a través del desarrollo de competencias de razonamiento clínico. La jerarquía corresponde a la ubicación de la prioridad respecto del total de los desafíos.

3.6.5. El rol crítico de los docentes

Hugo Zemelman (2008) dirigiéndose al protagonismo de los docentes en Latinoamérica señalaba: “la realidad que enfrentamos, la realidad socio histórica, tiene múltiples significados”³, que no se pueden abordar sencillamente construyendo teorías o conceptos. Sobre todo, que hoy en lo que se refiere a educación, se entrecruzan frecuentemente términos polisémicos en una plataforma discursiva, que adquiere un nivel de significancia equivalente a un dogma. Por tanto, desconocer que a los docentes en un contexto de pensamiento latinoamericano les compete una relación dialéctica con la sociedad, en un período histórico e inmerso en un patrón cultural que imprime una postura que se expresará en la *praxis*, en una dinámica constante. Exige ponderar el influjo innovador de la revolución tecnológica, el cual pudiera eventualmente tensionar las bases epistemológicas de los distintos saberes fijos y aceptando como posibilidad que tal magnetismo estuviese ajeno a la cosmovisión del ser, es necesario salir de la inercia, de querer seguir haciendo las cosas de la misma manera.

Desde esta perspectiva la advertencia que realiza Zemelman, es a pensar la realidad situada en cada uno de los procesos de innovación en la formación, tal conceptualización se puede encontrar cuando se insta a “modificar las rutinas de los ejercicios profesionales” (Aguayo,

³ Cf. Conferencia Hugo Zemelman <https://www.youtube.com/watch?v=bdhPq6pj84A>



2007). En esa línea, un estudio cualitativo de RM y evaluación como plataforma para el desarrollo del RcP, establece en su discusión que la resolución del problema epistemológico de la disciplina, eventualmente se materializa en una competencia cuya resolución necesita de una profunda reflexión de los docentes (Escobar, 2020b).

3.6.6. Los procesos de IC no son ajenos a la reflexión epistemológica de la TD.

Conocer si los procesos de IC han actuado como catalizadores de los programas de FiK, permite la creación un espacio virtuoso para investigar si los saberes disciplinares que están en la frontera del conocimiento han sido capaces de ejercer presión sobre la profesionalidad. Para incorporar en sus trayectorias empíricas, la misión de autoevaluar el momento y el estado del arte, no como una acción reactiva, sino como un ejercicio natural de su propia profundidad de saberes.

Complementariamente reconocer que la innovación tecnológica multiplica la disponibilidad del conocimiento como nunca antes y asimismo que la tecnología modifica transversalmente las prácticas de los ejercicios profesionales (García, 2008). Ello no es menos cierto, pero elucidar la afirmación de una RM real, o una mejora de la evaluación sustantiva de las unidades formadoras de kinesiólogos, de no mediar un profundo acto colectivo de reflexión epistemológica como fuente permanente y pertinente de generación de conocimientos situados, es por el momento una pretensión más que una certificación.

Es de tal preocupación académica este principio, que desconocer el apremio legítimo que ha provocado en los equipos docentes, el desconcertante desafío de la incorporación de un proceso vinculante para la autonomía y el primer contacto, que atender una solución consistente al respecto, pasa indefectiblemente por la incorporación del RcP como estrategia de la FiK. Se puede además conjeturar el alcance que pudiera tener en el escenario académico, la mantención de la profundización de la reflexión epistemológica al incorporar dos desafíos teóricos, impulsados hace algunos años ya por el modelo bio-kinesiológico:



Donde la USC (2012) planteaba que:

- *Salud humana y calidad de vida dependen de la capacidad de moverse hábil y eficientemente.*
- *El movimiento se utiliza para el logro de metas. El logro de estas metas se basa en la perspectiva y la consecuencia de entender las determinantes de la función y la disfunción (pág. 1).*

La consecuencia disciplinar obliga entonces a interactuar con este marco argumental, poniendo al centro de la discusión las temáticas de frontera. Lo atingente desde esta perspectiva y puestos en este momento socio-histórico, es que los docentes deben esclarecer si la formación universitaria, tanto en lo metodológico como en lo evaluativo está alineada con los desafíos epistémicos centrales de su objeto de estudio y solo a partir de la solución de este nudo problemático verificar si existe o se necesita un soporte específico para los elementos categoriales y competenciales que la TD en los contextos de conflictos éticos propios están en condiciones de resolver a través del RcP.

3.6.7. El estado de la cuestión

Finalmente, la síntesis empírica del RcP para la TD, indica que en los últimos 10 años ha existido una particular preocupación por la forma en que estas competencias se aprenden (Pelaccia, 2011) y como se articulan los saberes de esta importante capacidad profesional (Villaruel, 2014). Desde las implicancias éticas (Nalette, 2010) que se producen por la alta probabilidad de cometer errores diagnósticos (Norman, 2010) que afectan también a las relaciones interprofesionales. Hasta la importante responsabilidad que se da a las estrategias educativas (Cutrer, 2013), que llegan a formar parte de las agendas de investigación disciplinar (Goldstein, 2011), donde se les dan lugares prioritarios en sus líneas de trabajo (Arana 2015). Así, utilizando aspectos novedosos para su implementación temprana en los currículos (Rodríguez, 2014), es de tal magnitud la consideración que se le otorga a la temática que inclusive se llega a filosofar respecto de sus alcances (Monteiro, 2013). Sin embargo, nada de lo avanzado en el área tiene sentido si este conocimiento no es capaz de modificar nuestra realidad cotidiana de país subdesarrollado (Medina, 2016). Menos desplazamiento de la frontera conceptual existirá si el RcP permanece como un sintagma



vacío (Fondevila, 2017), ni menos proyección académica se logrará si el pensamiento se limita a un único set de etiquetas inmutables (Guccione, 2019).

Como lo señalara (Moruno, 2002), siendo el RcP la solución a un determinado suceso, conceptualmente implica la conversión de un conjunto de símbolos en otro conjunto de significados después de haber aplicado una sucesiva cantidad de operadores en los distintos momentos del proceso. Esta singularidad se realiza desde una aproximación cognitiva que se basa en delimitar los heurísticos que aplican seres humanos con interés disciplinar para acortar el recorrido dadas las limitaciones del procesamiento de la información que caracterizan la cognición humana. Esta competencia requiere explorar el nivel en que las MA e IE permiten el desarrollo del razonamiento, que esté al servicio de una adecuada TD (Adams, 2015), donde los estudiantes tengan la percepción de que en el aprendizaje existen potenciales beneficios para los subsidiarios de su actuación profesional (Noblet, 2019). Frente a este dilema la perspectiva de la psicología cognitiva ofrece diversas oportunidades para desarrollar habilidades de pensamiento inductivo y deductivo requeridas para la resolución de problemas de manera integral (Hyoung, 2019). Sin embargo, se desconoce el grado en que tales evidencias han permeado los procesos formativos del RcP en las escuelas de kinesiología. Considerando el centro sur de Chile como foco de interés, existen escuelas que exhiben procesos de IC con importantes reconocimientos referidos a los cambios en sus procesos formativos demostrados en los años otorgados por los sistemas de acreditación nacional. Sin embargo, un aspecto relevante es que estas unidades pertenecen a distintas instituciones, las que a su vez se encuentran adscritas a diferentes facultades cuyas bases epistemológicas al indagar en sus descripciones profesionales, perfiles de egreso, matrices curriculares y asignaturas impiden visualizar el contexto homogéneo de los aspectos que suponen capacidades asociadas al pensamiento reflexivo que se espera tengan los estudiantes en las competencias requeridas para desarrollar el RcP. Dado este contexto, la presente investigación escrutó el grado en que la renovación metodológica y la evaluación contribuyen al desarrollo de estas principales competencias utilizadas en la formación inicial de kinesiólogos de escuelas universitarias.



4. MARCO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN

Este capítulo detalla la metodología utilizada en el estudio. En primer lugar, se presenta el enfoque y el tipo de diseño. En seguida, se describe teóricamente la fase de abordaje del objeto de estudio, para avanzar luego con los participantes y el tipo de muestreo. Se incluyen posteriormente la definición de la variable de estudio, las técnicas e instrumentos de recolección de datos y el plan de análisis de datos realizado, junto a las consideraciones éticas que se han tenido en cuenta en la realización de este trabajo (Figura 2).

4.1. ENFOQUE Y TIPO DE DISEÑO

El grado en que la RM y la Evaluación son incidentes para el desarrollo de competencias de RcP, utilizadas en la FiK de escuelas universitarias del centro y sur de Chile, desde la perspectiva de los estudiantes, docentes, líderes y profesionales, en lo relativo a factores y variables que la literatura y las investigaciones documentan como relevantes, presentan un objeto de estudio que presenta múltiples definiciones y variantes. En consecuencia, se propuso dar respuesta al problema en base un modelo de investigación educativa (Mc Millan, 2005), mixta (Díaz, 2014) y complementaria (Bericat, 1998) en dos fases. Persiguiendo un alcance comprensivo y explicativo con una dimensión temporal transversal se utilizaron métodos cualitativos y cuantitativos. Este diseño integral se enmarcó en el proceso de garantía de la ciencia social que reconoce la complejidad del objeto de estudio y plantea la necesidad de avanzar en el conocimiento de las realidades humanas. La integración buscó trabajar de manera que los métodos que pertenecen a paradigmas distintos, (interpretativo/positivista), permitieran entregar un aporte práctico y concreto al fenómeno en cuestión. Con respecto al campo referido a las escuelas participantes, todas ellas están adscritas a universidades que se encuentran en el marco de la aplicación de las políticas de IC adheridas a los compromisos del estado con la sociedad chilena (Ley de Educación Superior 21.091) y se categorizan en el marco institucional como universidades tradicionales, pública, confesional y privada. Para estos propósitos se incluyó la revisión de fuentes documentales (Mc Millan, 2005; Rapley, 2014), el desarrollo de grupos focales (Canales,

2006; Barbour, 2013), el uso de entrevistas semiestructuradas (Kvale, 2011) y la aplicación de un cuestionario. Como ya se señaló, las unidades de análisis se iniciaron con los estudiantes universitarios de carreras de kinesiología, dadas las condicionantes expuestas en la aproximación al campo, hechas por los directores de escuela referida a los tiempos y a la disponibilidad de sus planteles.

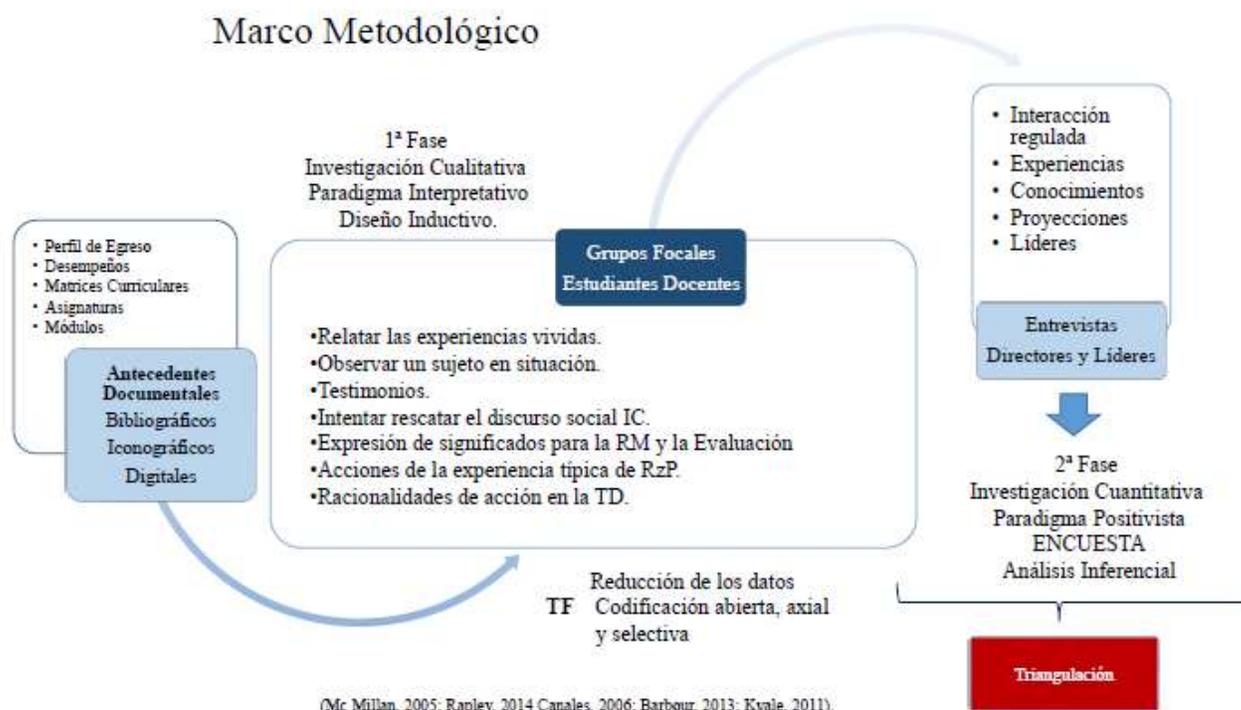


Figura 2. Flujograma que sintetiza al marco metodológico de la investigación

A continuación, se presentan las características y el alcance del enfoque utilizado:



4.2 DESCRIPCIÓN DE LA PROPUESTA TEÓRICA DE INVESTIGACIÓN

4.2.1 Fase I, etapa Cualitativa: esta etapa se desarrolló desde la perspectiva de la Teoría Fundamentada (TF) definida por Glasser y Strauss (1967) siguiendo las especificaciones metodológicas posteriores de Strauss y Corbin (2002). En ella, se abordó inductivamente con amplitud los significados que le atribuyen los estudiantes, profesores y líderes de kinesiología a las variadas circunstancias en que las MA y la evaluación intervienen para el desarrollo de las competencias de RcP. Como método interpretativo la TF se plantea resolver el problema de la comprensión de la acción, desde la perspectiva de los sujetos, alejándose de la predominancia del enfoque hipotético-deductivo de la sociología empiricista, y proporcionando una concepción mucho más atingente a lo que es la investigación en ciencias sociales (Valles, 2000; Canales, 2013; Canales, 2014b).

El uso de la TF se justifica en la necesidad de la emergencia de conceptos para dar respuesta a las preguntas formuladas, debido a lo inexplorado del objeto de estudio, y por la necesidad de construir un proceso inductivo de comprensión e interpretación del fenómeno (Valles, 2000; Vasilachis, 2009), cuestión relevante no sólo por el aporte al conocimiento, sino además, porque favorece el discernimiento de los procesos en este caso particular, referidos a la RM y la evaluación involucrados en el aprendizaje del RcP. Para efectos de resguardar la validez en esta fase del estudio, se utilizaron los criterios propuestos por Guba y Lincoln (1998). Así, el proceso de auditabilidad y credibilidad se llevó a cabo en dos momentos, el primero por medio de la codificación abierta, con estudiantes, docentes y líderes participantes de las entrevistas y el segundo en la codificación axial, en la que se trabajó con una experta en educación superior previo a la presentación de los datos obtenidos en las unidades donde se investigó.

4.2.2 Fase II, Etapa Cuantitativa: Asumida en la perspectiva positivista cuyo propósito es la búsqueda de regularidades, generalizaciones teóricas, y la comprobación de hipótesis que tributen al conocimiento de carácter universal (Mc Millan, 2005). Para el estudio significó relacionar y comparar las variables que permitieron dar respuesta a las hipótesis establecidas. Lo cual exigió caracterizar el conocimiento que profesionales



egresados tenían respecto de la IC, la RM y la evaluación como plataforma para el desarrollo de competencias de RcP. Tal problemática fue abordada con un diseño no experimental por conveniencia, transversal y de tipo correlacional. Esta fase se abordó mediante el enfoque estadístico de los datos incluyendo un análisis factorial exploratorio y comparaciones dirigidas de muestras. Posteriormente al término de las fases, se realizó la triangulación de datos con los resultados obtenidos. Este proceso permitió introducir estrategias técnicas al escenario investigado para completar el propósito del objetivo general del estudio.

4.3. PARTICIPANTES

4.3.1 Fase I, etapa Cualitativa: La primera unidad de análisis de la investigación la conformaron 28 estudiantes de las carreras de kinesiología de la zona centro y sur de Chile, con procesos de acreditación iguales o superiores a cinco años, pertenecientes a universidades ubicadas en las regiones del Maule, del Bío-Bío, de la Araucanía y de los Ríos. La convocatoria fue para al menos un estudiante por escuela, por nivel (primero a quinto año), con rendimiento académico promedio que reconociera haber presenciado o participado en actividades clínicas.

La segunda, se constituyó por 20 docentes de estas mismas unidades académicas, que cumpliendo como mínimo 5 años de ejercicio docente se desempeñaran en un módulo o asignatura clínica que, explícitamente habiendo incorporado procesos de RM y evaluación, participaran como profesores reconocidos en el desarrollo de competencias de RcP.

En relación al contacto de los participantes, esta se realizó a través del encuentro personal con los directores de las cuatro escuelas mencionadas ubicadas en las ciudades de Talca, Concepción, Temuco y Valdivia. Por intermedio de correos y reuniones previas al desarrollo de los grupos focales (GF), en todas las escuelas se presentó el proyecto de investigación junto con las consideraciones éticas del estudio, las cuales fueron aceptadas, articuladas y formalizadas directamente por sus propios responsables:

- a) Director Escuela Kinesiología región de la Araucanía, Universidad 1: RG Magíster en Gestión Pública. kixxxxxxa@ufrontera.cl



- b) Director Escuela Kinesiología región de los Ríos, Universidad 2: RA Magíster en Educación. rixxxxxxxxxa@uach.cl
- c) Director Escuela Kinesiología región del Bío-Bío Universidad 3: HM Magíster en Educación. hxxxxxxxxmx@unab.cl
- d) Director Escuela Kinesiología región del Maule Universidad 4: IR Magíster en Educación. irxxxxxxxxo@ucm.cl

La tercera unidad se conformó con 10 participantes en las entrevistas semiestructuradas cuya condición de base fue un liderazgo reconocido formalmente, pudiendo ser de carácter administrativo o académico, no obstante, se consideró prioritaria la integración activa en los procesos de IC ocurridos en las últimas décadas en las unidades de Kinesiología a las cuales estuvieron ligados. Confirmando la garantía de su jerarquía académica y el reconocimiento de su condición de liderazgo por sus pares con base a un dominio relevante alcanzado para la profesión. Se procedió a contactarlos a través de informantes claves y por medio de sus direcciones electrónicas para concertar las entrevistas.

4.3.2 Fase II, Etapa Cuantitativa: En esta unidad de análisis, incluyó a 110 profesionales kinesiólogos egresados con trabajo, que cumplieran los siguientes requisitos para su elegibilidad: tener el título de kinesiólogo vigente, haber ejercido en algún momento la docencia clínica con estudiantes de Kinesiología, poseer el grado de licenciado y tener o haber tenido vinculación formal con alguna de las escuelas de kinesiología que declararan adscribir a procesos de IC. Todos ellos además debieron estar inscritos en el XXI Congreso Nacional de Kinesiología 2018.

4.4 MUESTREO

4.4.1. Fase I, etapa Cualitativa: Se ajusta a lo que se define por carácter razonado de una muestra cualitativa (Canales, 2014a). La razón de la muestra es el ajuste a las estructuras o relaciones internas que pueden distinguirse en el colectivo social referente. Así, los participantes de la etapa cualitativa fueron seleccionados por medio de una muestra



estructural (García 1994). En tanto, para la elección de los primeros participantes de cada unidad, se utilizó un arranque muestral usando el criterio de máxima variación (Payton, 1980) para ser incorporado.

En el caso de los estudiantes, además fue condición pertenecer a un nivel de desempeño regular (de primero a quinto año), sin tareas académicas pendientes y que hubiesen cursado al menos un módulo o asignatura clínica que declarase la práctica del RcP, en alguna de las Universidades en que se dicta la carrera de Kinesiología fuese institución pública, católica, privada laica, adscrita al Consejo de Rectores de Universidades chilenas (CRUCH) o en su defecto adscrita a una orgánica internacional. Se consideró el reconocimiento formal por medio de la existencia de procesos de IC y de acreditación comprometidos. De este modo los 28 estudiantes fueron 10 mujeres y 18 hombres, cuyas edades promediaron 23 años con D.E.= 1,4. Del total 21, estudiaban en universidades perteneciente al Consejo de Rectores de Universidades chilenas, mientras que 7 fueron de una Universidad Privada (Tabla 9).

Tabla 9.
Características de los Estudiantes Participantes.

Antecedentes de los estudiantes	Carreras de kinesiología de Universidades Centro Sur de Chile			
	U1	U2	U3	U4
Número de estudiantes x GF	7	7	7	7
Género (♀/♂)	5/2	4/3	4/3	5/2
Número de actividades curriculares de razonamiento según los estudiantes en la matriz actual	5	2	5	8

Abreviaciones = U: Universidad; GF: Grupo Focal. ♀: Género Femenino; ♂: Género Masculino. La información fue obtenida entre diciembre 2017 y diciembre 2018. Las respuestas del número de actividades curriculares de razonamiento fueron obtenidas por consenso en relación a la matriz que al momento cursaban los estudiantes.

Para el caso de los profesores, fue con invitación mediante un muestreo por accesibilidad (Canales, 2014b), en co-gestión con sus directores de escuela. Los criterios convocaron a:



docentes de módulos que desarrollaban actividades teórico-prácticas de vinculación clínica y que aceptaron participar en un GF, el cual rescató sus experiencias y vivencias ligadas a la instalación de la RM y la Evaluación como base para el RcP en su unidad (Tabla 10).

Cumpliendo con los 5 años de docencia establecidos, en la convocatoria se consideró la amplitud de los ámbitos clínicos que se abordan tradicionalmente, evitando la duplicidad de funciones de los profesores seleccionados en cada una de las cuatro escuelas, sin importar el momento formativo en que el desarrolla su rol en RcP. Los 20 profesores fueron 10 mujeres y 10 hombres, cuyas edades promediaron 30 años con una D.E.=5. Del total, 5 profesores pertenecieron a universidades públicas, 5 a una universidad particular laica y 5 profesores a una universidad confesional. Todos con grados académicos de: Licenciado [12], Magíster [6] y Doctorado [2]. La condición de la muestra incorporó el criterio de heterogeneidad a fin de contemplar la estructura clínico formativa de la carrera.

Tabla 10.

Características de los Docentes Participantes.

Antecedentes de los profesores	Carreras de Kinesiología de Universidades del Centro Sur			
	U1	U2	U3	U4
Profesores (n)	5	5	5	5
Género (♂/♀)	1/4	2/3	4/1	3/2
Uso de MA	SI	SI	SI	SI
Uso de IEC	SI	SI	SI	SI
Instancias de reconocimiento de apoyo a la Docencia	Oficina de Educación en Ciencias de la Salud	Unidad de Apoyo al Aprendizaje	Dirección de Innovación y Desarrollo Docente	Oficina de Apoyo a la Docencia

Abreviaciones: MA= Metodologías Activas; IEC= Instrumentos de Evaluación de Competencias. Las respuestas dicotómicas de los docentes del uso tanto de MA como de IEC, se obtuvieron por consenso del grupo focal.



En cuanto a los líderes, dado su pequeño volumen a nivel nacional, fueron seleccionados intencionadamente, teniendo en cuenta la trayectoria de sus desarrollos formativos y profesionales lo cual buscó obtener diferentes grados de opinión en relación al objeto del estudio. Así, con más de 10 años de experiencia académica y profesional, los que aceptaron participar fueron entrevistados indistintamente de si tenían formación post gradual de base en ciencias duras, como en ciencias sociales, tal condición permitió contrastar y ampliar la saturación de las informaciones surgidas en el transcurso de las entrevistas. En la distribución de los participantes se encontraron 5 del ámbito administrativo-profesional y 5 del ámbito académico-disciplinar (Tabla 11). De ellos 4 eran de la región Metropolitana, 3 de la región de los Ríos, 2 de la región del Bío-Bío y 1 de la región del Maule. De los 10 líderes participantes 1 fue mujer y 9 hombres, con un promedio de edad de 52 años con DE= 6,5.

Tabla 11.

Características de los Líderes Participantes.

ID	Edad	Docencia/ Productividad	Origen/ Trabaja	Grado	Jerarquía	Cargos Académicos	Otros
♂ L1MH	59	40/ Publicaciones: 1 Libro - 4 ISI - 8 Scielo	U7/U1	Doctor en Ciencias de la Actividad Física; Magister en Anatomía Funcional	Adjunto	Director Académico de Magíster en Kinesiología UCM Ex - Vicerrector Académico	Miembro Consejo Académico Superior
♀ L2 PM	62	45 Publicaciones: 1 Libro	U2/U8	Doctor en Educación; Magister en Gestión Universitaria	Titular	Ex Decano UNAB Santiago, Ex - Director Escuela UMCE	Ex Presidenta Colegio de Kinesiólogos, Presidenta DENAKE



♂	55	30	/	U7/ U3	Magíster en	Adjunto	Director	Presidente
D3		Publicaciones:			Epidemiología;		Departamento	ACHEK,
LA		5 Scielo - 1			Magister © en		UMCE	Encargado de
		Scopus			Filosofía			Comisión
								Epistemología
								ACHEK
♂	53	20		U7/U3	Magíster en	Auxiliar	Secretario	Encargado
L4		/Publicaciones:			Educación		Académico	Comisión
VM							UMCE	Calidad
								ACHEK
♂	53	30	/	U7/ U6	Doctor en	Auxiliar	Director	Presidente
D5		Publicaciones:			Biología		Escuela	ASEK
MJ		4 ISI - 10			Molecular		USACH	
		Scielo						
♂	50	20	/	U1/U8	Magíster en	Auxiliar	Coordinador	Ex Director de
L6		Publicaciones:			MBA		de Campos	Escuela
VC		2 CE					Clínicos	UCM. Ex
							UNAB	Director de
							Concepción	Escuela
								UNAB
♂	45	10	/	U9/U8	Magíster en	Auxiliar	Director de	Premio
D7		Publicaciones:			Educación		Escuela	CLADEFK
MH		2 Scielo					UNAB	2017
							Concepción	
♂	48	20	/	U5/U4	Magíster en	Auxiliar	Director de	Miembro
D8		Publicaciones:			Educación		Escuela	ASEK
AR		3 Scielo					UACH	
♂	48	8	/	U1/U4	Magíster© en	Auxiliar	Ex Director	Coordinador
L9		Publicaciones:			Kinesiología		de Escuela	de los
MM		2 ISI – 8 Scielo					UACH	CONDEK en
								Valdivia
♂	40	8	/	U1/U1	Magíster en	Auxiliar	Coordinador	Comité
L10		Publicaciones:			Kinesiología		Comité	Editorial
MP		ISI 5 - Scielo			Doctor © en		Curricular	Revista
		10 – CE 10			Biología		UCM	REEM
					Celular			

Abreviaciones: L: Líder; D: Director; U1: U. Católica del Maule; U2: U. de Chile; U3: U. Metropolitana de Ciencias de la Educación; U4: U. Austral de Chile; U5: U. de la Frontera; U6: U. Santiago de Chile; U7:



Pontificia U. Católica de Chile; **U8**: U. Nacional Andrés Bello; **U9**: U. Sto. Tomás; **CLADEFK**: Confederación Latino Americana de Fisioterapia y Kinesiología; **ASEK**: Asociación de Escuelas y Carreras de Kinesiología; **ACHEK**: Asociación Chilena de Educación en Kinesiología; **CONDEK**: Congreso de Estudiantes en Kinesiología; **CE**: Comité Editorial; **REEM**: Revista de Estudiosos en Movimiento.

En lo global el muestreo teórico se fue concretando durante el proceso de recogida y análisis de los datos. A medida que la investigación avanzaba, se incorporaron los participantes, los tipos de grupos o los escenarios que debían añadirse y explorarse para lograr una mejor comprensión de las categorías cuando no se podía cumplir con el criterio consensuado, asegurando la adecuada relación entre éstas, y favoreciendo la progresiva emergencia de información. Dado que en todos los participantes se registraron datos de contacto, cuando fue necesaria una aclaración se realizó por correo electrónico o mediante comunicación telefónica. En definitiva, siete pertenecían a universidades adheridas al consejo de rectores de universidades chilenas y tres a universidades privadas (Tabla 11). Solo una fue mujer, y la muestra evidenció una edad promedio de 51,3 (DE=6,5 años). Se garantizó que los líderes se hubiesen desempeñado en cargos de dirección administrativo-gremial, o de liderazgo académico, con directa incidencia documentada en la formación de pares, dónde se evidenciara el haber participado activamente al menos de una reforma curricular.

4.4.2. Fase II, Etapa Cuantitativa: La muestra se estimó según el número mínimo que Martínez (1996) sugiere para el análisis factorial exploratorio (AFE), esto es 100 sujetos. De esta manera usando un muestreo no probabilístico por voluntarios, (Vieytes, 2005), se alcanzó la participación de un “n” equivalente a 111 kinesiólogos (Tabla 12). El muestreo fue de tipo intencional por cuotas para garantizar proporcionalidad, sobre la base de criterios estratégicos dada la representatividad que debían tener los participantes de la muestra constituida por el total de profesionales kinesiólogos, de los cuales se inquirió su posición respecto del conocimiento de la información referida a la RM y la Evaluación empleados en las competencias de RcP para la TD. Se asumió un mínimo de reportes válidos para garantizar la representatividad respecto de los criterios estratégicos del investigador. Junto con incorporar la información socio demográfica que permitiera responder a los objetivos planteados. Se incluyeron también preguntas referidas a sus trayectorias personales. De esta



manera, el número de kinesiólogos participantes que conformaron la muestra particularmente implicó dificultades para conseguir los mínimos en los tiempos establecidos.

Tabla 12.

Caracterización de la Muestra de Kinesiólogos Participantes. n=111.

Género	Proveniencia de los encuestados		
	Universidad Confesional	Universidad Pública	Universidad Privada
Femenino	14	14	6
Masculino	43	16	18

Clasificación del Tipo de Universidad: Confesional, Pública y Privada según Latorre (2009).

4.5. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS

4.5.1. Fuentes documentales

La selección de información correspondió a una estrategia para obtener información cualitativa significativa de cada unidad de análisis lo que permitió dar un marco de conocimiento formal, a partir de fuentes documentales reconocidas como Bibliográficas, Iconográficas y Digitales (Rapley, 2014). A ella tributaron: documentos personales, documentos oficiales del colegio de kinesiólogos y objetos los cuales consideraron páginas web, antecedentes colegiados, perfiles de egreso, descripción del campo laboral, matrices curriculares, asignaturas y módulos.

4.5.2. Grupos Focales

Se atendió a lo que Weber refiere como “*comprender, interpretando el sentido mentado de la acción*”, como el conjunto de presunciones sostenidas intersubjetivamente de lo “real”,



“lo obvio” o dado por sabido en las acciones y comunicaciones de un grupo. A través de los GF entonces fue posible la recogida de la captación del sentido del discurso social que caracterizaron las voces de los estudiantes y docentes, investigando en los relatos de sus acciones para encontrar la experiencia típica de las racionalidades que organizaban la acción (Canales, 2014a).

Con esto se puntualizó que el marco de trabajo general estuvo orientado a captar el origen, el estado, la selección, el proceso y la naturaleza del uso actual de tales herramientas para la construcción de las competencias en la formación de Kinesiólogos (Tong, 2007). A diferencia de los grupos de discusión que privilegian el debate estimulado activamente para la interacción del grupo en la búsqueda de un consenso (Barbour, 2013), el grupo focal informa de las racionalizaciones con que ese grupo se representa a sí mismo, así el GF informará de las racionalidades que organizan la acción (Canales, 2013).

El propósito fundamental de esta técnica fue comprender el porqué y el cómo las personas piensan o sienten de la manera que lo hacen, sin la intención de llegar a ningún consenso. Importó tanto lo que hubo de común, como lo que hubo de diferente en las experiencias de los participantes (García Calvente & Mateo Rodríguez, 2000); donde no solo cada interlocutor expresó libremente sus opiniones sobre sus percepciones, sino que estas se enriquecieron con la interacción grupal que proporcionan los GF. Por tanto, la información estuvo mediatizada por la presencia de los otros, en el marco de una dinámica concreta, la que ofreció la calidad y valor de la información recogida. Por ello, se justificó disponer una situación de interacción dentro de un grupo que facilitara la expresión o verbalización de opiniones, informaciones, creencias, posiciones de influencia o liderazgo, que pudieran ser posteriormente analizadas por el investigador.

4.5.3 Entrevista semiestructurada

Esta técnica de producción de información (Kvale, 2011), permite, mediante un diálogo flexible, indagar en los significados y experiencias que los líderes asocian a sus prácticas con moderada profundidad, alcanzado mayores niveles de exhaustividad (Vieytes, 2005). A



través de la expresión libre de las maneras de ver, pensar y sentir de los entrevistados se pretendió tener una participación interactiva regulada en profundidad (Gaínza, 2014).

4.5.4 Encuesta

Esta parte de la investigación se adscribe a la Fase II, correspondiente al enfoque cuantitativo, específicamente un diseño no-experimental descriptivo relacional del tipo encuesta, en coherencia con el problema en estudio (Friz, 2009) y orientado por los antecedentes obtenidos en la fase cualitativa de la investigación.

4.6 TÉCNICAS DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN

Con las *fuentes documentales* se construyó un archivo clasificado que incluyó localización en la web, identificación de la institución, análisis, crítica e interpretación de la información. Todo lo cual permitió gestionar las fases del estudio. Pero que como tal no fue utilizada para extraer conclusiones. (Rapley, 2014). No obstante, a partir de sus características delimitó un reporte básico con las improntas institucionales que se evidenciaron.

Como *Los GF* se realizaron en las escuelas en salas tutoriales de estudiantes u oficinas de los docentes que fueron adecuadas en las universidades visitadas. Se describió y caracterizó la experiencia intersubjetiva de los estudiantes y docentes respecto de las MA y los IE utilizados para el desarrollo de las competencias de RcP en los contextos de desempeño. Las acciones de focalización ejecutadas fueron: sus vivencias y acciones, la perspectiva observadora del actor, las racionalidades de la acción, testimonio y narración en el habla focal. Tales escenarios utilizados para ello:

- a) Permitieron rescatar los discursos en 4 espacios significativos de investigación, dónde existieron relatos experimentados por los participantes que fueron declarados como procesos vivenciados en torno a la RM junto al uso de IE por competencias para el desarrollo de RcP con su respectiva percepción y valoración.
- b) En ambos grupos (estudiantes y docentes) se propició la expresión de testimonios atribuidos a la RM y la Evaluación como plataforma para el desarrollo de competencias de



RcP. Para recoger los datos se utilizó la técnica de Kitzinger y Barbour, 1999, según la cual se basa en generar interacción entre los participantes y analizarla puesto que se considera en posesión de una visión de consenso. Con la creación de un marco social en el que a los miembros del grupo se les estimula mediante las percepciones e ideas del vecino, se incrementa la calidad y la riqueza de los datos. Esta técnica se orientó a recoger de forma ampliada según los criterios anteriores los acuerdos y consensos que tiene el grupo seleccionado. Se atendió de esta manera a las exigencias metodológicas para GF que requieren: directividad, focalización, testimonio y narración para obtener la tipicidad social o colectiva (Canales, 2014b).

En síntesis, se realizaron 4 GF con los estudiantes, asegurando una amplia representación de los cinco años de estudio de los programas, dado que se asumen distintas vivencias en la instalación de la RM y la Evaluación, como base para el aprendizaje del RcP.

En el caso de los 4 GF de los docentes se instó al director a que se representarán todas las líneas de enseñanza del RcP.

En todos los GF se dirigió la conversación continuamente por el mismo entrevistador para centrar y focalizar las experiencias vividas. Se utilizaron salas tutoriales con mesas redondas y a todos los que aceptaron ser entrevistados, se les instó a participar por medio de un guión focalizado en las áreas de estudio. Como se señaló, tanto para los estudiantes como para los docentes, el guión fue construido usando las descripciones y análisis teórico-empírico del tema (Tabla 13), que se apoyaron delimitando los alcances a partir de referentes específicos, el cual se validó mediante la técnica juicio de expertos (1 Doctor en Educación; 1 Magíster en Kinesiología; 1 Doctor en Ciencias). La estructura incluyó temas que luego se formularon en preguntas de aproximación y subtemas: conceptos de RM y Evaluación, significado construido en relación a la IC, modalidades de formación activa y tradicional, aspectos específicos de la disciplina, procesos involucrados en el aprendizaje y el uso del razonamiento para la TD. Todos los cuales fueron puestos a consideración de los participantes privilegiando el relato de experiencias vividas por ellos mismos y en el caso de que manifestaran falta de entendimiento en alguna de las temáticas se aseguró el contexto de la pregunta con un lenguaje alternativo.



También se les entregó la carta de participación y una copia del consentimiento informado que había sido presentado previamente al Director de Escuela. Las sesiones duraron en promedio 120 minutos (D.E.=20), por cada grupo y cada participante recibió el correo electrónico y el número telefónico del entrevistador por si lo requería. Como ya se señaló, todos los GF se desarrollaron bajo el concepto de saturación de la entrega de la información requerida. Adicionalmente, al término de las sesiones junto con el traspaso de la información grabada en un archivo codificado, se adjuntaron las notas y memorandos correspondientes a esa sesión en particular quedando toda la información de ese GF, archivada en una sola carpeta.

Entre la gestión y la recogida de datos hubo aproximadamente tres meses por cada GF, completando un año en visitar las cuatro escuelas de las regiones seleccionadas, cabe destacar que solo los directores tenían la información de que serían convocados estudiantes y docentes por separado, lo que significó realizar las sesiones en fechas diferenciadas, en total las actividades se realizaron iniciándose Setiembre 2017, culminando en octubre de 2018.

Tabla 13.

Temáticas para Guión de los GF

Tema	Definición	Subtema
<p>Experiencia en el uso y trabajo con metodologías activas</p> <p>Villa, A. Aprendizaje basado en competencias. 2007, Bilbao. Ed. Mensajero.</p> <p>Rodríguez, A. Didáctica en el EEES. 2007, Madrid. EOS Universitaria.</p>	<p>Descripción de la forma en que experimentaron el trabajo con estas estrategias, estableciendo una apreciación comparativa de las características constitutivas y sus rendimientos.</p>	<p>Tipos de metodologías activas</p> <p>Ventajas y Desventajas de las metodologías activas.</p> <p>Impacto del auto aprendizaje</p> <p>Factores que obstaculizan su desempeño</p>



Pimienta, J. Estrategias de enseñanza aprendizaje. 2012, México. Pearson Educación.

Centrar el aprendizaje en el estudiante

Freire, P. Pedagogía del Oprimido. 2007, Madrid. Siglo XXI.

Giroux, H. Teoría y resistencia en educación. 2014, México, Siglo XXI

Álvarez, J. Evaluar para conocer examinar para excluir. 2014, Madrid. Ed. Morata.

Proceso formativo

Dewey, J. Democracia y educación. 2004, Madrid. Ed. Morata.

Carr, W. Una teoría para la educación. 1996, Madrid. Ed. Morata.

Deeley, S. El aprendizaje servicio en educación superior. 2016, Madrid. Ed. Narcea.

Perrenoud, P. Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. 2014, Barcelona. Editorial GRAÓ.

Razonamiento

Brockbank, A. Aprendizaje reflexivo en la educación

Percepción de la responsabilidad que necesitan los procesos de formación con metodologías activas que desarrollan el aprendizaje activo

Percepción de la formación con respecto a las posibilidades que entrega y permite la innovación curricular

Aprendizaje reflexivo

Predominio de las estrategias pedagógicas utilizadas

Balance de los rendimientos

Actitud frente al auto aprendizaje

Cambio en el protagonismo del estudiante

Relevancia del profesor

Resolución de la diversidad

Contextos de formación real

Reflexión y Aprendizaje

Modelos de RzP



superior. 2008, Madrid. Ed.

Morata.

Modelos utilizados para enseñar Conexión con la disciplina con la

Fondevila, Suárez E. Fisioterapia el RzP

estrategia de aprendizaje

2017; 39 (2): 49-52.

Las entrevistas, requirieron otras instalaciones que fueron desde las casas de los participantes hasta espacios públicos. Habiendo expuesto las condiciones de garantía y de autorización para el manejo de la información, previamente por comunicación directa con los entrevistados. El guión más general, fue construido usando las descripciones y análisis teórico y empírico del tema y validado mediante la misma técnica de juicio de expertos referida en los GF. Así diez líderes de kinesiólogos, pertenecientes a nueve escuelas acreditadas por la Comisión Nacional de Acreditación, recapitularon sus vivencias y las implicancias de haber interactuado en algún momento de la historia con la instalación de las corrientes y los aspectos epistemológicos de la formación de Kinesiólogos (Pecarevic, 2012).

Como se señaló adicionalmente se registraron notas de campo que complementaron las entrevistas. En ningún caso, se limitó la extensión de las intervenciones dado que se buscó agotar los antecedentes. Para el análisis de datos se realizó:

- Reducción empírica a través de procedimientos de separación de unidades, identificación y clasificación de unidades categóricas, síntesis y agrupamiento.
- Disposición y transformación de datos.
- Obtención y verificación de conclusiones.

De todas estas actividades la más conocida es aquella referida a la separación, identificación y clasificación de unidades lingüísticas, la cual se llevó a cabo tanto en función de los objetivos del estudio considerando las categorías preexistentes: RM, MA, competencias, niveles de logro, IE, TD, RcP, percepción, valoración, conflictos éticos, etc. Adicionalmente a las categorías predefinidas, en el análisis de contenido, se utilizaron criterios auxiliares de tipo espacial, temporal, temático, gramatical, conversacional y social.



El cuestionario de opinión (encuesta) fue previamente validada por jueces (un bioestadístico MSc en metodología de la investigación y Master of Arts Applied Statistics; un profesor Titular de la Facultad de Ciencias de la Universidad del Bío-Bío, Doctor en Enseñanza de las Ciencias y un profesor Director del Laboratorio de Análisis del Movimiento, Doctor en Ciencias de la Actividad Física), considerando su vinculación con la innovación curricular y que admitieron la importancia de recabar información del grupo de profesionales.

La validación del instrumento se realizó atendiendo a la claridad, relevancia y pertinencia cuyas aportaciones proporcionaron un Índice de Validez de Contenido IVC (0,62). En esa etapa de los 63 reactivos iniciales que fueron examinados, quedaron 42 aceptados bajo el criterio de una exigencia equivalente a un coeficiente de variación <10% entre ellos. Posteriormente, en la prueba piloto se logró una consistencia interna por medio del valor Alfa de Cronbach $\alpha=0,70$. Asumiendo el valor como un margen mínimo de confiabilidad aceptable, se continuó con la examinación de los reactivos en términos de redacción y atinencia a la muestra esperada. De esta manera la encuesta quedó compuesta por bloques separados. En el primero, se solicitó información acerca de las variables demográficas donde tales antecedentes sirvieron para caracterizar el perfil de los encuestados (anexo). En la segunda parte se presentaron los ítems referidos a la IC, RM, IE y competencias de RcP. Estas cuestiones fueron informadas a través del grado de acuerdo desde 1 (*Muy en desacuerdo*) a 5 (*Muy de acuerdo*); en consecuencia, se asumió que las puntuaciones iguales o mayores que 3 mostrarán un nivel aceptable de conocimiento en la materia, mientras que en los reactivos negativos 2 o menos fueron aceptables. Finalmente, en un último apartado quedó por escrito, la posibilidad de plasmar una particular visión (con reserva del resultado proporcionado por los profesores), con la pretensión de obtener un producto referido al escalonamiento que debería tener el aprendizaje del RcP.

La encuesta fue promocionada en una plataforma de internet (gmail.com) tomando la base de datos proporcionada por el Colegio de Kinesiólogos correspondiente a la inscripción en la participación en el XXI Congreso Nacional de Kinesiología 2018 (Figura 3). Se envió a los correos electrónicos de los profesionales que figuraron como inscritos, una carta de solicitud de participación, una síntesis del proyecto y la encuesta por contestar,



proporcionándose asistencia informativa por la misma vía, además de eventual comunicación telefónica si lo requerían. Así, las preguntas del cuestionario se configuraron por medio de una escala Likert orientado por la Fase I, para ser aplicado a profesionales kinesiólogos.



Figura 3. Fuente de la base de datos para la aplicación del cuestionario

4.7 DEFINICIÓN DE VARIABLE DE ESTUDIO

Dado que el objeto de estudio corresponde al grado en que la RM y la Evaluación contribuye al desarrollo del RcP. Tal como evidencia la literatura, es posible identificar distintas definiciones para este concepto y sus subdimensiones asociadas, dependiendo del enfoque epistemológico, pedagógico y de los conceptos que se tengan. Es también posible que se usen otros calificativos como renovación curricular cambio del paradigma educativo. Por esta razón la definición operacional utilizada se construyó desde varios autores. Así, la RM se entiende como un fenómeno complejo e intencional en el que se relacionan creencias, acciones y significados de los agentes incluidos en el aprendizaje competente (Gutiérrez, 2015). Dicha complejidad se genera porque instalar procesos que involucran tensiones en la reflexión epistemológica genera resistencias que indirectamente afectarán la formación de los estudiantes no tan solo en los aspectos didácticos, sino que incluye también la actividad de reflexionar, analizar e interpretar aspectos intelectuales y afectivos y en función de ello,



implementar procesos de aprendizaje (Cañedo & Figueroa, 2013). Las dimensiones de las variables que se abordaron en el estudio fueron tomadas de las siguientes fuentes teóricas:

- a) Para competencias ORÉ/UQAM rescatando la conceptualización (Jonnaert, 2006).
- b) Innovación Curricular, Renovación Metodológica y Evaluación como procesos interdependientes (De Miguel, 2006).
- c) Reflexión, Autonomía y Resignificación continuo de definiciones de carácter epistemológico atinentes al rol profesional (Bazán, 2007).
- d) Proceso transformador del aprendizaje (Harvey, L. y Knigh, P. 1996), que sitúa explícitamente el aprendizaje en la enseñanza superior como una primera finalidad dirigida a estimular condiciones que sean transformadoras para el aprendiz desarrollando su capacidad crítica. En complemento con la concepción del profesional reflexivo (Schön, 1998) que propone un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones (Schön, 2010). Posicionándose en que la innovación conceptualmente es una oportunidad para realizar cambios significativos para las personas y la sociedad por medio de la formación y el aprendizaje, fueron consulta permanente las fuentes teóricas de la resistencia y el aprendizaje reflexivo (Giroux, 2003; Freire, 2008; Deeley, 2016)
- e) La propuesta teórica del practicante reflexivo de Perrenoud (2014) y de la dialogicidad (Freire, 2007), que incorporan los significados transformadores para la educación.
- f) La concepción interpretativa de Gadamer (Gadamer, 2017)
- g) Razonamiento y teoría de la toma de decisiones (Bedregal, 2010).

4.8 PLAN DE ANÁLISIS

4.8.1. Fase cualitativa: Inmediatamente después de la recolección y transcripción de los audios, una vez leídos los textos se comenzó con el proceso de organización de la información en Atlas.ti@7, software de apoyo al análisis cualitativo (Figura 4). Siguiendo el diseño de Strauss y Corbin (2002) se aplicó el método comparativo constante, correspondiente a un procedimiento analítico de comparación sistemática que permite contrastar categorías,



propiedades y supuestos. Se inició el proceso de análisis línea a línea; parcelando la información transcrita en códigos, los que se organizaron según su nivel de inclusión segmentando la información transcrita en nodos, los que se fueron organizando en categorías y subcategorías. En paralelo se fueron complementando los análisis con los memorandos necesarios para registrar todo lo atinente a las temáticas en desarrollo que en conjunto permitieron generar un informe de resultados. En lo que el modelo de Strauss y Corbin definen como codificación abierta del proceso.

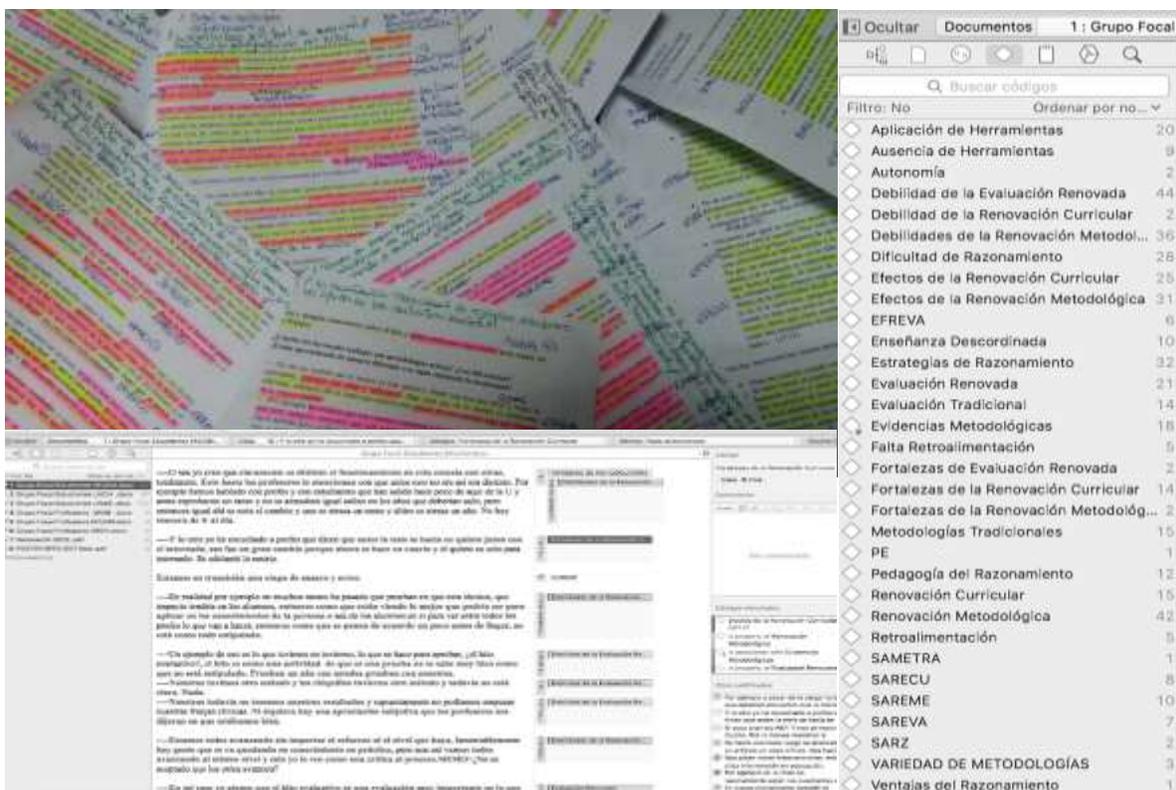


Figura 4. Uso de software para análisis de datos cualitativos. Transcripción, Lectura, Asociación previa para posteriormente asistir la codificación con Atlas.ti®

Para efectos de autenticidad/credibilidad se analizaron las codificaciones abiertas con un grupo selecto de participantes, mientras que las codificaciones axiales fueron analizadas con un experto en educación superior, con publicaciones y proyectos en el área de estudio.

La codificación axial se realizó dando una organización conceptual a los datos, siguiendo la estructura relacional sugerida por el paradigma de codificación e identificando relaciones a



fin de construir teorías parciales. Como denota su nombre la codificación axial se realizó alrededor del eje de una categoría y se enlazó con otras categorías en cuanto a sus propiedades y dimensiones (Strauss & Corbin 2002). El propósito de la codificación axial fue identificar las posibles relaciones entre las dimensiones de las propiedades de las categorías y mirar cómo se entrecruzaban.

Para finalizar la fase cualitativa, se realizó la codificación selectiva en el propósito de integrar y refinar la teoría, que permitió la construcción de una postura respecto del estado de la RM y la Evaluación para el desarrollo de competencias de RcP en escuelas de kinesiología desde la perspectiva de los estudiantes, docentes y líderes involucrados. Es importante insistir que, como criterio se recolectaron los datos hasta la saturación, es decir, cuando el investigador constató que ya no surgieron nuevas dimensiones, condiciones, acciones/interacciones o consecuencias (Strauss & Corbin, 2002).

4.8.2. Fase Cuantitativa: En el caso de las encuestas una vez recibidas fueron encriptadas y tabuladas en planillas Excel ® a fin de observar las tendencias centrales. Para posteriormente ser clasificadas en el programa SPSS 11.0 con el propósito de realizar los análisis estadísticos pertinentes. En el marco de optimizar la validez de los datos, se realizó una presentación formal de los resultados una vez terminada la fase de análisis.

4.8.3. Procedimiento triangulación de métodos: de acuerdo a Mac Cowan (2016), la triangulación se define como la combinación de múltiples métodos en el estudio de un mismo objeto para abordar mejor lo que se investiga (Flick, 2014). Considerando que la exigencia de triangulación según Denzin (1989) se refiere “*a la búsqueda de sitios y niveles múltiples para el estudio del fenómeno en cuestión [...]. Es erróneo pensar o pretender que se puede medir la misma unidad. Al mismo tiempo, se debe abandonar el concepto de comprobación de hipótesis [...]. El interaccionista procura construir interpretaciones, no comprobar hipótesis*” (pág. 244). Por tanto, a partir de la importancia de explorar complementariamente los alcances de la información obtenida en el presente estudio, se



realizó la triangulación entre los métodos cualitativos desde los GF presentando resultados seleccionados como información que permitiera debatir y orientar datos e ideas sustantivas para las entrevistas. Posteriormente estos hallazgos se complementaron con la información ajustada de la fase cualitativa la que proporcionó insumos para la aplicación del método cuantitativo mediante el cuestionario. Finalmente, con la disposición de los factores latentes obtenidos del análisis factorial exploratorio y las categorías emergentes, se procedió a construir las tablas de convergencia y divergencia.

4.9 RESGUARDOS ÉTICOS

Las normativas y regulaciones éticas se han acotado según las sugerencias teóricas y prácticas para la investigación educativa en específico (Villarroel, 2018), así la participación de los estudiantes, docentes, líderes y profesionales kinesiólogos en cualquiera de las etapas del estudio fue confidencial y voluntaria, avalada por las guías y la respectiva autorización del comité de ética científico (Acta N° 147/2018. Anexo 1). Tales aspectos incluyeron un consentimiento informado que garantizó la confidencialidad y voluntariedad de la participación en el estudio, indicó los propósitos del mismo, las características de la participación solicitada, el tiempo aproximado que ésta demandó y su derecho a recibir individualmente un resumen de los resultados del estudio, personalmente o por correo electrónico.



5. RESULTADOS CUALITATIVOS

Para dar respuesta a la existencia o evidencias atinentes a los modelos formativos incidentes en la RM y la evaluación promotora del razonamiento profesional, se presenta una síntesis de los resultados obtenidos desde las unidades analizadas.

5.1 FUENTES DOCUMENTALES

La trayectoria de entrada al campo se condujo por medio de la aproximación a las unidades participantes afín de reconocer el estado de los procesos de IC. Esto se realizó a través de la exploración de la totalidad de los antecedentes públicos que formalizan, declaran y sintetizan el inicio y el desarrollo de tales modificaciones formativas. En particular a través del ordenamiento que se genera entre el perfil de egreso y su coherencia con las matrices curriculares. Una vez establecida la confirmación y la posterior comunicación con los directivos de las escuelas seleccionadas, se dio el inicio de la investigación.

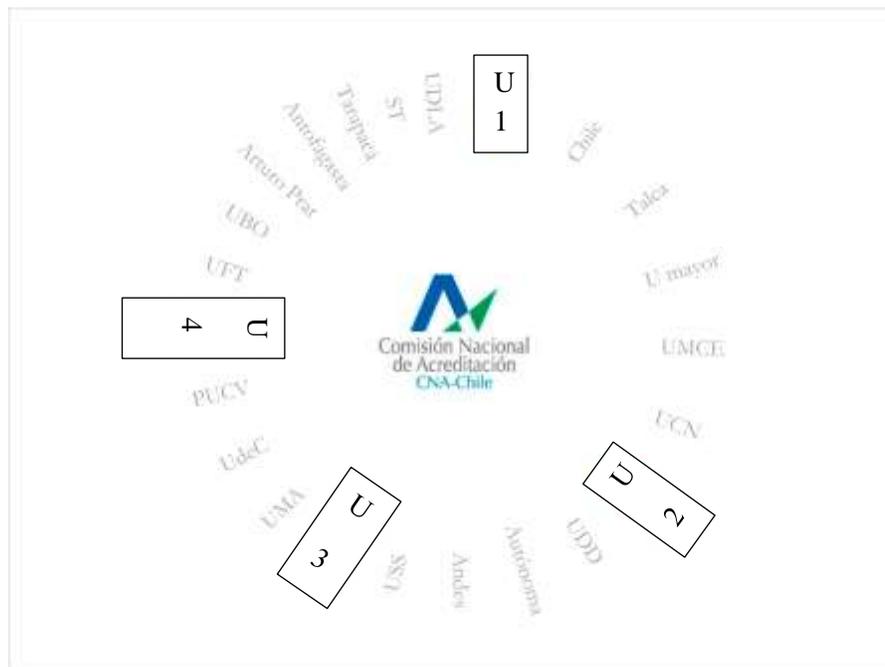


Figura 5. Veinte y cinco Escuelas de Kinesiología certificadas en Chile por la Comisión Nacional de Acreditación. Se destacan las cuatro unidades seleccionadas para el estudio del centro sur. (Elaboración propia).



El primer filtro que operó para la implementación de la selección fue la pertenencia geográfica de las unidades de análisis que cumplieran con los criterios escogidos, dado que la opción fue caracterizar la realidad situada de la RM y Evaluación para el desarrollo de competencias de RcP en el centro sur de país (Figura 5). El segundo criterio obedeció a las posibilidades de contar con aquellas escuelas que exhibieran indicadores reconocidos con el propósito de observar la evolución de la innovación curricular al sur de Chile.

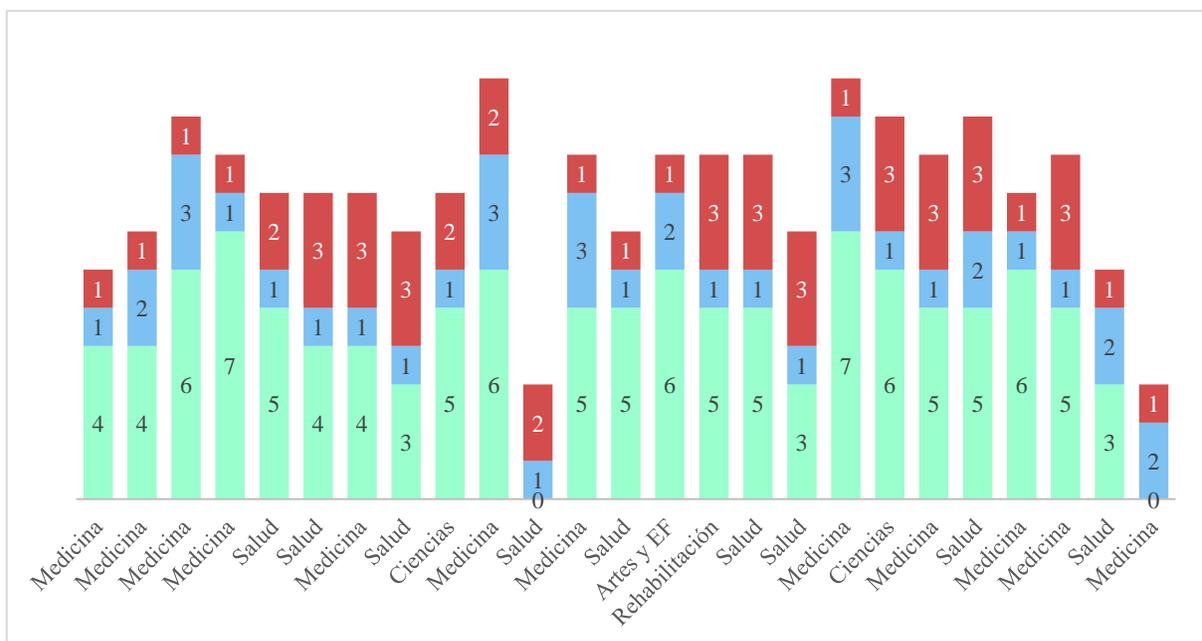


Figura 6. Características de las Escuelas de Kinesiología. Según dependencia (Facultad: denominación de la línea de base horizontal), años de acreditación (barra inferior), tipo de perfil declarado (barra media) y origen institucional (barra superior). Elaboración Propia.

Una consideración (Figura 6) se estableció en relación a cubrir estructuralmente la dependencia de la inserción en la cual se encuentra la carrera de Kinesiología (eje horizontal), para lo cual se tuvo en cuenta la Facultad en la que desempeña su actividad (Medicina, Salud, Ciencias, o Artes y Rehabilitación). El tercer elemento que estuvo en atención fue la cantidad de años que tenían de acreditación, en la barra inferior de color verde se puede apreciar el indicador numérico (negro) que tienen las diferentes escuelas al año 2018 (0, 3, 4, 5, 6 y 7 años de acreditación). También se revisó la información disponible en el espacio virtual que entregara antecedentes respecto de los perfiles declarados, para ello la barra media celeste, y



el número señala el perfil consignado en la web [1] de egreso; [2] profesional; ó [3] descripción de la carrera. Mientras que en la barra superior roja se consideró relevante además observar el origen institucional a la que pertenece la unidad indicada por el número [1] pública; [2] confesional y [3] privada.

De toda la información acumulada contenida en sus respectivas páginas y plataformas, se indagó en relación a la mayor cantidad de elementos que permitieran dilucidar características específicas que prioritariamente entregaran información referida a la IC, RM, Evaluación para el desarrollo de competencias de RcP (Figura 7).

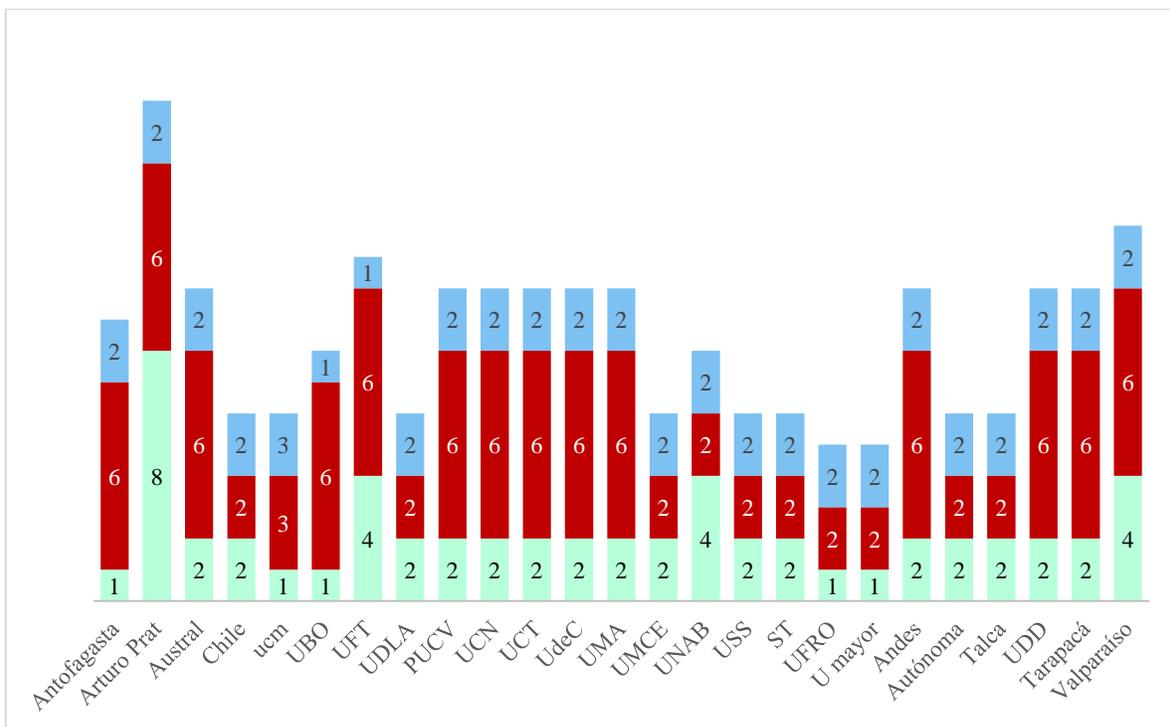


Figura 7. Escuela de Kinesiología información virtual: Según dependencia (Unidad: denominación de la universidad en la línea de base horizontal), Tipo de profesional (barra inferior), paradigma central (barra media) y enfoque (barra superior). Elaboración propia.

La consideración de la base horizontal pretende asociar la unidad, respecto del tipo de profesional que se forma. Es decir, como una referencia entre la institucionalidad y la concepción curricular del kinesiólogo que se tiene para esa escuela en particular, así se aprecia en la barra inferior verde que según el número se trata de un kinesiólogo para la salud [2], un profesional del movimiento humano [1], que es un profesional integral [4] o que



debería ser un profesional autónomo [8]. Focalizándose ahora en relación a la declaración de la adscripción a un determinado modelo barra media roja, se puede constatar que el predominio está dado por la clasificación internacional del funcionamiento [2], el modelo función-disfunción [3], mientras que la mayoría no declara consignar esa condición [6]. Un aspecto menos relevado es la vinculación que se puede asociar con un enfoque epistemológico específico, barra superior celeste, es así como la mayoría se registra con una perspectiva de reproducción [2], aceptando normativas y relaciones representantes de la tradición [1], siendo más bien escasas o inexistentes las que se declaran como unidades de transformación [3].

Para entregar una síntesis de las condiciones estudiadas desplegadas en las fuentes documentales se presenta por medio de un análisis de contenido la frecuencia conceptual de los perfiles de egreso de la totalidad de las escuelas acreditadas (Figura 8).



Figura 8. Frecuencia conceptual de los Perfiles de Egreso de 25 carreras de Kinesiología

Como se señaló con todos estos resultados se procedió a la confirmación definitiva de las unidades seleccionadas para iniciar las formalizaciones de los contactos para la investigación que en definitiva quedaron establecidos y confirmados según el siguiente listado:



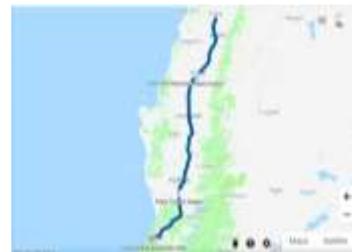
- U1 Universidad Tradicional Pública Laica de la ciudad de Temuco
- U2 Universidad Tradicional Privada Laica de la ciudad de Valdivia
- U3 Universidad Privada de la ciudad de Concepción
- U4 Universidad Tradicional Confesional de la ciudad de Talca

Así fue como las unidades de análisis obtuvieron la representación del estudio dando el inicio con la visita a las 4 escuelas universitarias de kinesiología correspondientes al centro sur de Chile (Figura 9 y Tabla 14), para mostrar los propósitos de la investigación.

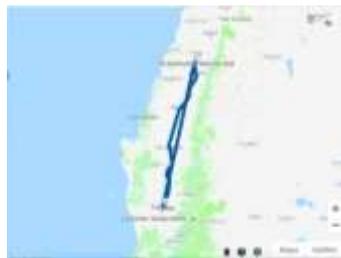
U3 Concepción



U2 Valdivia



U1 Temuco



U4 Talca



<https://www.google.com/maps/timeline?ved=0ENaiAggAKAA&pb=!1m2!2m1!1s2019-09&>

Figura 9. Cronología de los GF geo-referenciada. Registro de las visitas iniciales a los Directores de Escuela

La gráfica muestra la rutina de los recorridos correspondiente a las visitas realizadas en terreno para desarrollar los GF en las regiones señaladas (información obtenida del GPS del celular móvil del investigador). Con estas actividades se procedió a registrar algunos antecedentes derivados de la información en las respectivas páginas, principalmente dirigidas



a sus matrices curriculares, metodologías activas, instrumentos de evaluación y el apoyo docente institucional.

Tabla 14.

Características de las Escuelas Universitarias del Estudio

Escuelas de Kinesiología participantes del estudio con procesos de innovación acreditados (año 2017).

Pertenencia de la Escuela Universitaria	Facultad a la que está adscrita	Espacio temporal de Acreditación	Porcentaje de asignatura con Metodologías Tradicionales	Porcentaje de módulos con Metodologías Renovadas
U1 ~ Temuco	Medicina	7 años	28%	72%
U2 ~ Valdivia	Medicina	6 años	40%	60%
U3 ~ Concepción	Rehabilitación	5 años	30%	70%
U4 ~ Talca	Salud	5 años	16%	84%

No se observa una tendencia clara entre los años otorgados por los procesos de acreditación de los programas y el nivel declarado del avance que tiene el uso de metodologías activas.

Se trata de escuelas consolidadas en sus respectivas historias de formación de profesionales, adscritas a facultades de prestigio en el campo de acción predominante de la salud, todas con certificaciones destacadas de acreditación por sus procesos metodológicos los cuales se encuentran en plenas etapas de consolidación de la IC. La representación porcentual de las metodologías se obtuvo de la confirmación que tienen la modificación de las matrices curriculares actuales, respecto de las que precedieron la formación. Es decir, cómo los dominios curriculares declarados se van materializando en los momentos formativos de la trayectoria curricular, todo esto, en conjunto a la confirmación de la denominación que adquieren las asignaturas y módulos los cuales le otorgan un sentido de coherencia



competente. Esto se complementó con las evidencias de RM establecida en base a los recursos empleados para alcanzar los niveles de logro y los respectivos instrumentos de evaluación que dan cuenta en terreno de sus innovaciones (Tabla 15).

Tabla 15.

Síntesis de Evidencias de Innovación Curricular en las Escuelas de Kinesiología

Información proporcionada por documentos	Universidades Centro Sur de Chile			
	U1	U2	U3	U4
Tipo de Universidad	Tradicional Pública y Estatal	Tradicional Laica y Particular	Privada y Laica	Tradicional Derivada Confesional y Particular
Predominio en la presencia de metodologías activas	ABP/EM	ABP/EC	ABPr	A+S/EC
Presencia de Instrumentos de Evaluación	ECOE, Salto Triple	ECOE/R	ECOE/R	EEC/OI/OD
Número de actividades curriculares de razonamiento en la matriz actual	5	2	5	8
Presencia de oficina de apoyo docente	SI	SI	SI	SI

Abreviaciones **U:** Universidad; **ABP:** Aprendizaje Basado en Problemas; **EM:** Ensayo Modificado; **EC:** Estudio de Casos; **ABPr:** Aprendizaje Basado en Proyectos; **A+S:** Aprendizaje Servicio; **ECOE:** Examen Clínico Objetivo Estructurado; **R:** Rúbrica; **EEC:** Ejercicio Evaluación Clínica; **OI:** Observación Indirecta; **OD:** Observación Directa (Respuestas consensuadas en GF).

Con la entrada al campo, un elemento crítico que permitió acceder con mayor confiabilidad a los antecedentes, fue la información y el manejo que proporcionaron las fuentes documentales, dado que los directores de escuela son en general sensibles a este tipo de datos puesto que les interesa estar al día en estas contingencias. A partir de tales referencias se pudo confirmar la viabilidad de las elecciones realizadas. Respecto de su orientación, también en la fila correspondiente al tipo de Universidad se puede apreciar el carácter de la institución que la acoge. En sus dependencias forman parte facultades de medicina (dos), una



pertenece a una facultad de rehabilitación y la otra integra una facultad de salud. Con relación a la vigencia de sus actuales estándares académicos, las cuatro están acreditadas y presentan importantes evidencias documentales, bibliográficas, virtuales y digitales de sus respectivos procesos de innovación curricular. En términos formales para cada una de las escuelas estudiadas se podría señalar que son unidades de referencia nacional.



5.2 CODIFICACIÓN ABIERTA

Para comenzar el desafío que requiere develar el significado que los estudiantes atribuyen a la RM y la evaluación como una plataforma para desarrollar competencias de RcP, se transcribió la totalidad de los GF de los estudiantes con el propósito de codificar los textos. En el caso de los estudiantes se obtuvieron 57 códigos (Figura 10).

5.2.1. *Codificación Abierta Estudiantes*

Todas las codificaciones en adelante son resultado de los análisis de los GF realizados. Tendrán como referencia para la presentación de los datos la siguiente nomenclatura: en negro y con cursiva se encuentra el nodo primario (categorías) y con viñeta negra el nodo asociado. Las viñetas sin color corresponden a nodos asociados al secundario (subnodos). Para cada nodo, nodo asociado y subnodo, se incluye una breve descripción que también agrega una reseña textual.

En particular de la codificación abierta, y en respuesta al segundo objetivo cualitativo de la investigación, desde los GF realizados a los estudiantes emergieron cinco categorías de análisis descritas a continuación. En primer término, la categoría que emerge de los GF de los estudiantes es el ESTADO DE LA INNOVACIÓN CURRICULAR, donde se devela una situación que a juicio de ellos se encuentra en una etapa transitiva mediada por una variada cantidad de elementos que están interviniendo activamente en la evolución de los hechos (Tabla 16).

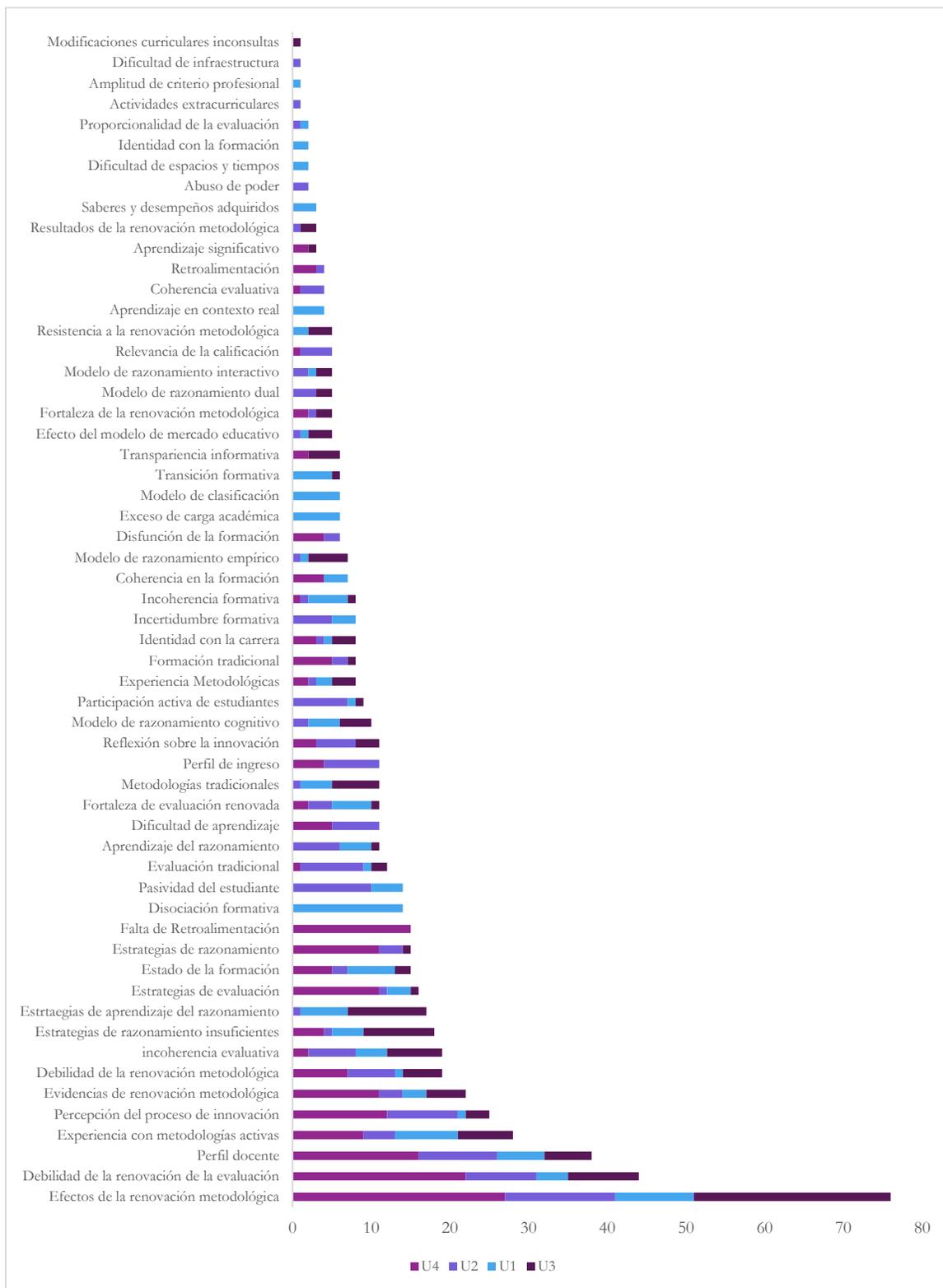


Figura 10. Códigos de los Estudiantes



En relación a la IC, para los estudiantes es claro que ha llegado para quedarse y que en ese contexto tensiona la disponibilidad de mayores recursos tanto humanos como de infraestructura (formación y ambiente) dado las expectativas de desempeño y de los perfiles de egreso. Algunos estudiantes relatan que este proceso de IC irrumpe administrativamente sobre el estancamiento de las metodologías tradicionales, las cuales generaron un *habitus* en la academia reproducido por más de un siglo, característico y expresado en una cultura disciplinar que no solo determinó estereotipos, sino que, evidenció ciertas insuficiencias formativas que debilitaron el carácter de la formación, expresado en múltiples actuaciones profesionales que comprometieron la fe pública. Por tal razón, según algunos estudiantes a estas alturas la modificación metodológica no solo es un cambio paradigmático que conduce a renovar sistematizadamente ciertas estrategias de aprendizaje, tal empresa debe formar parte de una profunda reflexión de lo que se quiere formar para las responsabilidades sociales y la empleabilidad que deben asumir los estudiantes.

De ahí que fortalecer la RM se presenta como una posibilidad que tensiona por sobre todo las actitudes de los interesados, dado que, el foco de aprendizaje está puesto en la conceptualización de la actuación profesional, es decir la reflexión sobre la acción y la reflexión en la acción. Los estudiantes creen que es esto lo que lleva a cambiar radicalmente las experiencias de aprendizaje, porque estas experiencias tienen que ver con el enfrentamiento de la incertidumbre en los distintos espectros de las necesidades sociales que son los fundamentos de la justificación de la existencia de los profesionales. Se puede constatar que la RM en su fortaleza ha venido a contribuir significativamente con una cantidad importante de metódicas cuyo eje principal es el protagonismo del estudiante.

Así las MA promotoras del autoaprendizaje tiene consecuencias idiosincráticas bastante fáciles de prever en nuestra sociedad. Es decir, dar la responsabilidad de autorregularse en un contexto donde se fue formado en base a normativas jerárquicas, tiene al menos el riesgo de que uno de los pilares del proceso formativo fracase, asumiendo que tal autorresponsabilidad no se ejerce en consecuencia y en su ejercicio formativo operan las características de la diversidad que portan los estudiantes, se hace apremiante al menos saber qué tipo de estudiantes tenemos para ejercer las adaptaciones pedagógicas requeridas.



La certeza de tener este punto de control al menos generará positivamente grupos de estudiantes con características semejantes que permitirán enfrentar la formación equitativamente para ellos, es decir por muy homogéneo que sea un curso de primer año de kinesiología si el punto de corte es Prueba de Selección Universitaria, se obtendrán al menos subgrupos que se ubican diferenciadamente frente al proceso formativo. De ahí que los estudiantes sientan que exponerse a un método de autoevaluación pensando en que todos son distintos puede resultar complejo, porque no todos tienen los mismos criterios, sin embargo, en sus opiniones esto no es justificación que permita volver a una solución donde la respuesta sea la regularidad hegemónica de la reproducción academicista.

Un aspecto complementario relatado, pero crítico es darle continuidad a la autonomía en los momentos formativos, porque de no contar con un escenario real, lo que no es infrecuente, se puede tener un proceso formativo altamente renovado en sus metodologías, sin embargo, lo complejo es poder asegurar que ese sujeto en su formación haya adquirido competencias para solucionar problemas reales. Esto quiere decir, que el enfrentamiento de las problemáticas de manera tradicional bajo estrategias imitativas, simuladas o básicamente cognitivas omiten la radicalidad del contexto real y por tanto, no están en condiciones de resolver exitosamente los problemas.

La mayoría de los estudiantes declaran que si se acepta modificar el sentido de la formación inicial, tiene que haber un cambio radical en las actuaciones pre-profesionales estimuladas por las MA, porque por una parte depende del estudiante en tanto abandona su rol pasivo, dependiente, receptivo, sumiso, tolerante pero por otra parte el profesor deja su plataforma de poder para iniciar un proceso dialógico de interacción que se concentra en el enfrentamiento de soluciones para contextos reales. Tal ejercicio de transmisión de culturas y saberes está en condiciones de producir efectos ejemplares de consistencia formativa que devuelven al acto pedagógico algo que nunca se debió haber perdido, el aprendizaje en contexto real.



Sin embargo, los estudiantes en sus relatos también reconocen la debilidad de la RM, la cual sería ingenuo desconocer que tenga ausencia de resistencias, emergiendo desde las formas en que los estudiantes reciben y participan del aprendizaje con autoestudio, hasta el desafío que significa crear situaciones muy cercanas a la actuación profesional.

Existen en el relato percepciones fundadas de que el proceso de instalación de la RM y evaluativa es imperfecto aún, por tanto, es posible prever que se encuentra en una transición. Es consenso entre ellos que en este proceso de aumentar los niveles de rendimiento formativo se debe atender a una mayor implicación y autonomía del estudiante, una utilización de MA de trabajo y que el docente sea un agente creador de escenarios u entornos de aprendizaje contextualizado.

A juicio de los estudiantes, la RM es un esfuerzo profesional/académico permanente para lograr variados objetivos formativos, la mayor parte relacionados con resolver problemas y aplicar lo que se aprende. En el desarrollo de las GF, también se aprecian dos objetivos que no son puramente disciplinares y que dicen relación con la contribución profesional que los estudiantes pueden hacer a la red comunitaria como objetivo social.

A saber, para los estudiantes las relaciones de causalidad se encuentran directamente vinculadas con la fortaleza del proceso de RM, el cual se presenta como parte de una percepción global en que lo reconocen como una etapa en transición, donde desean que haya buenos resultados a pesar de las falencias evidentes. Por otra parte, existe una asociación muy determinante referida al perfil docente donde ellos atribuyen un protagonismo clave para el manejo de las estrategias metodológicas y la evaluación, que el profesor utilice. En este sentido, ellos son capaces de discriminar a los formadores comprometidos e interesados en sus aprendizajes al punto de darse cuenta incluso de que ellos requieren formación para dar cuenta de insuficiencias en el uso de herramientas que no manejan, es de tal magnitud la realidad contextual de la situación, que a su vez se auto-reconocen como sujetos participativos o pasivos según sea aprueban o reprueban las experiencias metodológicas del auto aprendizaje.



Pocos estudiantes advierten que un punto aparte merece la contradicción generada entre la fortaleza de la RM y la debilidad del uso de instrumentos de evaluación renovados, puesto que, de ello deriva la disfunción en la formación que provoca la incoherencia en el uso de una determinada metodología activa con un sistema de evaluación arcaico ajeno al proceso formativo como tal.

Tabla 16.

Codificación abierta estudiantes, primera categoría.

5.2.1.1. Estado de la Innovación Curricular.

Nombre de la Subcategoría	Descripción	Reseña Textual
<ul style="list-style-type: none"> • Fortalezas de la Renovación Metodológica 	<p>Corresponde a las características que a juicio de los estudiantes han determinado mejoras en sus respectivos procesos de aprendizaje, los cuales claramente respecto de años anteriores presentan modificaciones reconocidas particularmente por ellos.</p>	<p><i>“Ya cuando llegamos a segundo que es el año en que estoy el cambio ya no se ve tan intenso de pasar de media a un método innovador como este y personalmente si me gusta porque encuentro que se nos da más protagonismo, entonces como que la materia se hace parte tuya y tú puedes tanto enseñar como aprender de una forma como más amigable, entonces en ese ámbito como que a mí me gustó”.</i> Estudiante K♀, UF FR1.</p>
<ul style="list-style-type: none"> ○ Efectos Directos 	<p>La validación del cambio se da en términos de la constatación del cambio metodológico empleado por el profesor, pero también en el contexto de que el propio estudiante percibe como una modificación en la participación que a él le corresponde.</p>	<p><i>“En el módulo práctico nos han dicho que han cambiado algunos temas respecto del año anterior para hacerlo distinto. Entonces en ese caso yo creo que el profesor está tratando de cambiar la metodología para hacer una mejor enseñanza”.</i> Estudiante K♀, UC EF1.</p>
<ul style="list-style-type: none"> ○ Efectos Indirectos 	<p>Para algunos estudiantes la modificación tiene una</p>	<p><i>“De hecho, todos dicen ahora, yo quisiera volver a entrar a la carrera para tomar la malla actual”.</i> Estudiante K♀, UA EF1.</p> <p><i>“Siento que estoy aportando con algo que va a cambiar para los</i></p>



trascendencia que no solo se asocia con su individualidad, sino que trasciende a futuros pares que se verán beneficiados.

*que vienen más abajo y van a tener otro tipo de aprendizaje, quizá otras técnicas de discusión podrán debatir de mejor forma, tendrán una realización de autocrítica u otro procedimiento quizá, no lo sé, pero siento que este término de innovación va a ir cambiando el punto de vista que tenemos nosotros y quizá los kinesiólogos del futuro sean ...algo más amplio, tener una mejor visión respecto de la que tenemos hoy en día. Un cambio de paradigma...”. **Estudiante K♂, UB E11.***

- Evidencias de carga horaria

Los estudiantes en sus respectivas cargas académicas permanentemente aluden a la falta de tiempo para cumplir con sus deberes académicos no obstante, las modificaciones curriculares de las experiencias de innovación que han ido experimentando, son toleradas satisfactoriamente.

*“Por ejemplo a pesar de la carga horaria que tenemos encuentro que la malla en si está englobada en poseer como todas las ciencias que componen la kinesiólogía, entonces en ese aspecto encuentro que la malla está bien constituida a pesar de la carga horaria que poseemos”. **Estudiante K♂, UC EC2.***
- Evidencias administrativas

Con relación a la superposición de contenidos inherentes a la formación por competencias dado su carácter de actuación, reconocen que administrativamente algunas asignaturas deben ser transformadas.

*Había unos compañeros en cuanto una crítica a la nueva malla, el cual era quitar anatomía palpatoria, de hecho, no se quitó tiene otro nombre (es un módulo con más horario), pero la idea es no ocupar todo el semestre en anatomía palpatoria y por sus bases empezar a aprender evaluación muscular y goniometría”. **Estudiante K♀, UA EA2***
- Evidencias metodológicas

Una de las características más favorables se evidencia en las nuevas posibilidades que se derivan del uso de metodologías que trascienden los formatos de enseñanza tradicional, donde claramente solo se observaban los avances de los estudiantes con mayores experiencias heredadas de la asimilación.

“En cambio acá nosotros tenemos la posibilidad de demostrar no solo que hay compañeros que les va mejor en las pruebas escritas, pero acá nos dan la posibilidad de que nos expresemos con nuestras propias ideas como en el salto triple, como que nosotros entre comillas somos los kinesiólogos que en formación nos da la posibilidad de expresarnos de ser nosotros mismos y no estar esperando un tiempo para



*responder una pregunta, nosotros implementamos nuestro conocimiento en un caso clínico”.
Estudiante K♂, UF EM2.*

- Evidencias comparativas No es frecuente poder establecer comparaciones que posean cierta consistencia interna, dado que los estudiantes habitualmente son cautivos de sus escuelas y muy fieles a su formación. No obstante cuando los cambios son sustantivos como aquellos referidos a la modificación del paradigma de la enseñanza por el del aprendizaje, sean estos realizados desde la enseñanza media a la universidad o de una universidad a otra, es inevitable establecer un balance.

*“Yo llegué el 2015, sin embargo, había estudiado en otras dos universidades y cuando llegué el 2015 acá el modelo educativo que estaba o se intentaba realizar es centrado en el “alumno”.
Estudiante K♂, UB EC2.*

• **Metodologías Activas**

La incorporación de las metodologías centradas en el estudiante requiere de la consideración de aspectos complementarios como por ejemplo la determinación del perfil que portan los estudiantes, el dominio que el docente tenga de la metodología y la pertinencia de esa estrategia al contexto de aprendizaje. Con frecuencia en los ámbitos donde la capacitación formativa es débil y los docentes no poseen una experiencia pedagógica formalizada, tales condicionantes se tornan críticas para el éxito de una implementación metodológica.

*“Nos pasa también en ese sentido que con esa estrategia hay grupos que aprenden menos”.
Estudiante K♀, UC MA3.*

- Acercamiento de Novatos de La complejidad que enfrentan los estudiantes no sólo proviene del cambio de paradigma educativo, sino que a ello se suma la masividad de la oferta formativa donde se presenta un estudiante cuyas características están fuertemente definidas por un comportamiento pasivo y entrenado para memorizar. Por lo que, dependiendo de los niveles de renovación experimentado por las escuelas, serán los efectos

*“Mi punto de vista es que en el comienzo con mis primeros acercamientos fueron con mi compañero, también el auto estudio lo tuve acá en la Universidad ya al final de segundo en este caso donde igual hacíamos unos ABP”.
Estudiante K♂, UA AN3.*



vivenciados que manifiesten los estudiantes.

- Variedad de métodos

Si bien en las diferentes escuelas ha existido una amplia variedad de acceso a la capacitación de los docentes para impartir los contenidos, aún en kinesiología no existe un consenso respecto de un escalonamiento común para los niveles de logro esperados, coexistiendo múltiples estrategias que se implementan por razones más bien afines a las posibilidades con que se cuenta en las escuelas. Un aspecto que ha ido modificándose es la interpretación de que el estudiante por sí solo a través de un autoaprendizaje no es suficiente para que adquiera las competencias. En el ambiente en que hoy se desenvuelven esto más bien es interpretado como una despreocupación del docente por el alumno generando incertidumbre.

“Bueno como que todo en realidad se basa en el estudio independiente previo de nosotros, muchas de las actividades que se nos hacen evaluadas son grupales y otras también son individuales de hecho hemos tenido muchos formatos de prueba distinto, diferentes que no habíamos tenido anteriormente jamás en la vida lo habíamos escuchado y creo que ninguno de los presentes lo había escuchado anteriormente”.
Estudiante K♀, UF VM3.

- Inexperiencia

A la aplicación de diferentes metodologías, necesariamente le debería suceder la necesaria rendición de cuentas, es decir, una preocupación académica por establecer ciertos parámetros que respalden los resultados obtenidos con la aplicación de tales o cuales metodologías. Los estudiantes refieren ciertas inconsistencias a la hora de la manipulación de determinadas metodologías que con frecuencia traducen la inexperiencia del manejo más que la optimización de los aprendizajes.

“Explícitamente ninguna asignatura declara el ABP, pero se trabaja un poco con eso. A la profe que nos hizo eso, le extraño que antes no nos hubieran realizado esta metodología, puesto que es una herramienta que se ocupa harto sobre todo en el tema salud porque se usa el análisis de casos clínicos, pero de forma implícita igual el tema de trabajar con casos clínicos yo lo consideraría como un aprendizaje basado en problemas”.
Estudiante K♂, UB I3.

- Debilidades de la renovación metodológica

Una de las más importantes articulaciones se lograba a propósito de las experiencias prácticas que se desarrollaban hacia el final de los procesos formativos. Con la innovación curricular tales actividades sufren un desplazamiento temprano a fin de consolidar el objetivo académico de potenciar la

“Algo pasa que en la clínica es totalmente diferente, entonces ahí es como una controversia porque ahí nos enseñan algo que después en la clínica cambia”.
Estudiante K♂, UC DRM4.



vocación y la identidad del estudiante. Sin embargo, ello ha evidenciado incoordinaciones, inconsistencias y confusiones de los roles que deben desempeñar los estudiantes respecto de los contextos.

- Auto-estudio

Para los estudiantes el desarrollo de los ejes temáticos se traduce frecuentemente en la complejidad de dar una profundidad diversa a los contenidos, dado que por sí solos tales niveles de logro no necesariamente pueden dar cuenta cuando se trata de resolver eficientemente un problema. Si bien reconocen que el auto-estudio les beneficia, notan que, al ser autodependientes de sus niveles de información, estas metodologías activas atentan contra un estándar mínimo del manejo de la información.

“yo igual vine a ver este nuevo método de enseñanza cuando yo estaba en tercero, entonces ahí fue el impacto y tiene como dos cosas, una cosa buena y una cosa mala, uno es como tiene que auto gestionarse el conocimiento y la mala es que no todos tenemos el mismo conocimiento”. **Estudiante K♂, UA AE4.**
- Competencias

La mutación del valor que representaba el saber hacia el actuar se va manifestando a través de los distintos momentos formativos. Más persiste en el estudiante la tendencia a ser valorado por el nivel de conocimientos que posea para entregar las respuestas que a juicio de ellos están en los libros. Esta condición exacerba la incertidumbre de sus capacidades dado que se traduce en la autopercepción de que los problemas solo se resuelven con base al conocimiento.

“Yo creo que esos son los puntos débiles, que de repente hay tanta información que es como lo que decía mi compañera que de repente nos hacen falta que nos digan...chicos aprendan esto, esto es de esta manera, enfóquense de tales o de tal libro porque hay muchos”. **Estudiante K♀, UF C4.**
- Resistencias disciplinares

La participación de las ciencias básicas en todas las escuelas es reconocida como compartimentos estancos dado que reflejan una escasa disposición por el cambio de las metodologías tradicionales. Si bien los estudiantes notan las claras diferencias que se dan en términos de los abordajes muchas veces desconectados de la disciplina. Las unidades de kinesiología no han logrado

“casos donde yo podía identificar que todavía no está incorporado eso es probablemente en algunas ciencias básicas donde no dependen del departamento y se nota claramente la verticalidad en cuanto a la dinámica durante las clases”. **Estudiante K♂, UB RD4.**



desarrollar sus intereses respecto de la necesidad de que su objeto de estudio se ponga por sobre las tendencias hegemónicas de los saberes tradicionales.

La segunda categoría que emerge se denomina, PERCEPCIÓN DEL PROCESO DE INNOVACIÓN posee 2 nodos (subcategorías) y subnodos vinculados los que se acompañan de citas textuales (Tabla 17).

En las vivencias referidas por los estudiantes está presente la apreciación que ellos tienen de sus respectivas unidades, si se asume que tales procesos son absolutamente particulares y por tanto habiéndose dado pasos previos impulsados por diferentes motivaciones, las cuales están directamente vinculados a la implementación de la innovación, se puede entender que en lo general la consolidación está pendiente. Aún más, en esta etapa transitiva permanece como relatan una disociación entre estrategia formativa y valoración de competencias, lo que se exagera en tanto se desconocen los perfiles de los estudiantes. Asistimos a la revolución del autoaprendizaje sin considerar la diversidad de capitales culturales que profundizan la brecha que se pretende reducir. Si a esto se suma la diversidad del estudiantado en formación pareciera que necesitamos muchos más tiempos pedagógicos. De esta manera las percepciones se incrementan toda vez que se constatan inconsistencias administrativas, formativas y evaluativas que inciden en el desempeño de los estudiantes los cuales evalúan los resultados en base exclusivamente a la tradicional nota.

Dada la integración de saberes que requiere un currículo basado en competencias se producen incoordinaciones que son percibidas por los estudiantes como interpretaciones profesor-dependiente. Es un tema pendiente aspirar a la integración del proceso formativo porque la dificultad tiene un componente conductual, ella está presente tanto en los profesores como los estudiantes puesto que, en la diferencia habita la incertidumbre que genera el desempeño.



De este modo la disparidad de criterios que exacerban la apreciación de los estudiantes en referencia a las nuevas metodologías se origina en una variedad de alternativas: desorden administrativo, falta de conexión entre profesores, autoritarismo, falta de disponibilidad de instrumentos, indicaciones prematuras previas al examen, falta de acuerdos metodológicos, estilos jerárquicos de los profesores. Todas razones que impulsan a los estudiantes a tener percepciones divididas respecto de la innovación unos por mantener las cosas en sus respectivas tradiciones, llevándolos a rechazar el cambio. Mientras que otros aprecian el cambio y expresan el gusto por aquellas metodologías que son más accequibles para algunas formas de aprender.

Si las matrices mantienen una progresión de sus momentos formativos fundados en una estructura tradicional, donde las ciencias básicas son quienes soportan disciplinarmente los inicios de la trayectoria curricular de las profesionales, esa matriz, continuará dependiendo de los constructos epistemológicos de tales ciencias fundantes, de hecho, las transiciones que se han hecho en algunas escuelas son fuente de un desconcierto experimental entre los estudiantes. Por el contrario, si la renovación curricular se entiende como la oportunidad de plasmar el desarrollo epistemológico disciplinar con el objetivo de formarse para resolver los problemas que presentan un compromiso socio-histórico atingentes a la profesión en particular, algunos estudiantes admiten que se incrementa la identidad con la carrera. Tal escalonamiento disciplinar, metodológico y evaluativo propio se ordenará acorde a la consistencia de la reflexión epistemológica que mejor se construya desde la pedagogía en específico.

Tabla 17.

Codificación abierta estudiantes, segunda categoría.

5.2.1.2 Percepción del Proceso de Innovación Curricular.

Nombre de la Subcategoría	Descripción	Reseña Textual
<ul style="list-style-type: none"> Apreciación de la Innovación 	Los estudiantes de las diferentes escuelas perciben gran parte del proceso como una transformación de las actividades formativas donde ellos están siendo parte de una experimentación que	<i>“Estamos en transición una etapa de ensayo y error”. Estudiante K♂ UC A15.</i>

- modifica radicalmente las tradiciones de la enseñanza universitaria que si bien entienden sea de mayores exigencias respecto de los estudios secundarios, tienen ciertas aprehensiones de que lo que se les está ofreciendo sea mejor o tenga garantías de mayores aprendizajes.
- Condición de Calidad Los estudiantes entienden que existen desde las escuelas esfuerzos y compromisos a nivel nacional que están estimulados por los procesos de acreditación, pero también de cierta forma se hacen eco de la mercantilización de la educación existiendo la tendencia progresiva a considerarla como un bien de consumo que debe dar satisfacción a sus demandas. *“esperamos de la mejor forma que la experiencia de estos años de experimentar con nosotros tenga buen resultado con los chicos de primero, el otro año pero como dije vamos a tener que esperar un año más para saberlo lo cual lleva tiempo y con eso no sabemos si estamos dando la mejor calidad de formación a las personas que están”.* **Estudiante K♀ UA CC5.**
 - Condición de Adaptabilidad Existen algunas opiniones menos frecuentes que van haciendo suyo el planteamiento de que los procesos formativos vienen a desarrollar desempeños que son regulados por contextos que en la mayoría de los casos se presentan como inciertos. Y por tanto se enfatiza en las estrategias que deben desarrollar para lograr mayores niveles de adaptación, teniendo que buscar con mayor pertinencia la solución de problemas concretos y minimizando el acostumbramiento a las adaptaciones a contextos simulados o poco reales. *“Yo siempre he pensado que el humano es un ser vivo de costumbres y uno tiene que adaptarse al contexto y buscar la manera de solucionar o razonar la situación porque en el fondo es como una situación la que nos colocan nos dan como un problema porque yo creo que ese es como el traspaso o el paso de un sistema muy tradicional a uno innovador totalmente”.* **Estudiante K♂, UF CA5.**
 - Falencias ocultas La masificación de la formación conlleva a que los estudiantes compartan y comparen sus respectivas experiencias formativas muchas veces con bastante libertad por sus conexiones virtuales. Así constatan ventajas y desventajas de los procesos de innovación, donde tales percepciones quedan como comentarios entre pares y *“dar cuenta de las falencias que hay pero que ellos no se habían dado cuenta y encuentro que ojalá se tome eso y se lleve a la práctica no solamente en esta universidad porque en esta universidad se ha tratado de arreglar eso ...pero en otras universidades que puede estar pasando lo mismo y tal vez*



no son compartidas por temor hacia las autoridades y sus mismos profesores dado que siempre está presente el cuidado que tienen en relación a sus calificaciones. En la medida que persista este “currículo oculto” menos posibilidades de corregir tendrá la innovación.

mucho más crítico”. Estudiante K♂, UA FO5.

- Pasividad del estudiante

Reconocida como una de las conductas que se heredan desde la secundaria, producto de los modelos tradicionales junto al aprendizaje memorístico. No obstante, un número importante de estudiantes opina que existen otras formas de aprendizaje que les motivan y permiten desarrollar de mejor manera sus potencialidades, esto generalmente asociado a estudiantes con fuertes características vocacionales y de identidad con la carrera.

“Yo creo que habría que tratar de potenciar, trabajar esa área, ya que no es porque uno nazca así no se pueda potenciar hasta un nivel que sea más beneficioso para la persona”. Estudiante K♂, UA PE6.
- Participación

Pero también los estudiantes reafirman con sus intereses las conductas heredadas de la carencia de roles más protagónicos, limitándose a participar estrictamente de funciones altamente reguladas y marginándose de los aspectos más integrales de la formación.

“Ya yo avisé por What zap varios días y al momento de la reunión llegaron como cinco personas y el resto se quedó porque tenían una prueba y no dijimos que no se queden porque eran muy pocos y entonces ahí mucha gente reclama siempre y al momento de esas instancias no van, ese es el problema”. Estudiantes K♂, UA P7.
- Estereotipos

En algunos casos los estudiantes no establecen vínculos con sus profesores argumentando que no desean aparecer como excediendo la confianza que nace y muere en la clase. Sin duda que las nuevas metodologías rompen con este prejuicio, sin embargo, al ser más individualizadas las relaciones formativas, también dan cuenta y exponen al estudiante al enfrentamiento de sus saberes de manera más evidente con el docente. Tales condicionantes también se pueden interpretar

“Pero de repente nosotros también tenemos que tener relaciones más cercanas para de repente preguntar y a mí me ha pasado que muchos compañeros hemos hecho ayudantías en varios ramos y yo les digo chiquillos pregúntenle al profesor, el profesor siempre va estar ahí para responder las preguntas y nadie pregunta. Uno por catete o por saber más va donde el profe y le pregunta y desarrolla la confianza con el profesor. Pero muchos no preguntan... y eso es una pérdida porque si están los



		como una ruptura de los estereotipos formativos.	<i>profesores aquí hay que sacarles provecho”. Estudiante K♀, UF E6.</i>
○ Rol político		Un aspecto claramente no asumido y producto del manejo comunicacional evidente en el estudiantado, es el escaso compromiso con aquellos roles ciudadanos que en virtud de sus derechos han sido absolutamente abandonados al menos por estas generaciones de estudiantes de kinesiología, salvo las orgánicas más academicistas, la actividad política está muy mermada en estas generaciones.	<i>“Cuando se llama a asamblea no va la gente, yo igual de repente reconozco que no he ido y muchos de ustedes tampoco han ido, entonces de repente nosotros somos cuánto 300 y van 10”. Estudiante K♂, UF RP7.</i>
• Reflexión sobre innovación	la	Existe un particular grupo de estudiantes que, con antecedentes más documentados y reflexivos sobre los procesos de innovación, visualizan con cierto optimismo las posibilidades de cambio que ofrece las actuales tendencias de la formación y sobre ella depositan la esperanza de lograr mejoras que deriven de la concepción paradigmática de poner al centro del proceso de aprendizaje al estudiante.	<i>“Eso es lo importante cuando hablamos que la educación está centrada en nosotros, porque es para los lados donde tenemos que crecer y no para arriba porque ahí uno se dispara solo y me pierdo. Y esto falta como sociedad completa “cambiar para el lado” “ayudar al otro”. Estudiante K♀, UA RI8.</i>
○ Pragmatismo		Es importante también dar cuenta de aquellos estudiantes que con pragmatismo advierten o sostienen la necesidad de una postura equilibrada dado el contexto en el que se encuentra la innovación curricular, ellos advierten las desventajas inherentes a la adopción irreflexiva del cambio toda vez que los supuestos beneficios son también susceptibles de cuestionamiento por la presencia de variables que no son o están presentes en el alumnado.	<i>“O sea la crítica es por mala práctica de un método porque los dos extremos son negativos porque si lo teórico es antiguo, lanzarse al otro método totalmente autovalente, pensando en que todos somos distintos”. Estudiante K♂, UA P9.</i>
○ Identidad		Es frecuente encontrar en los distintos estudiantes una adhesión muy marcada a sus respectivas escuelas, probablemente esto en consecuencia a sus primeras elecciones de vida, dado que es a	<i>“yo por lo menos al igual que mi compañera, he hablado con chicos de otras universidades, entonces uno nota de repente de que a pesar de que nosotros igual sentimos que hay debilidades en</i>



través de esa condición que acceden a la universidad.

No obstante, ello no les impide analizar críticamente sus respectivas formaciones y en su percepción no están disponibles para menos valorar los aciertos de sus respectivas escuelas.

ciertos puntos dentro de esta metodología, pero aun así seguimos o por lo menos yo lo considero que seguimos siendo superior en comparación con otras universidades". **Estudiante K♀, UF I10.**

La tercera categoría central se denomina ESTADO DE LA EVALUACIÓN y como lo muestra la tabla se subdivide en 4 nodos o subcategorías (Tabla 18).

En las opiniones de los estudiantes con frecuencia resienten con la profundidad de doce años de preparación escolarizante el asumir la responsabilidad del auto-aprendizaje, permitiendo la convivencia en una lenta transición de roles y ejercicios de nuevas metodologías prolongando la dependencia del profesor como autoridad cognitiva frente a una conducta que retroalimenta sistemáticamente a los alumnos pasivos.

Sin embargo, en este proceso de adaptarse y asumir nuevos roles van constatando con pragmatismo cuando son enfrentados a situaciones que los retrotraen a los métodos tradicionales de evaluación, es decir con algún grado de crítica se manifiestan claramente, cuando observan que habiendo desarrollado durante el semestre una forma novedosa de aprendizaje, terminan siendo evaluados con las formas tradicionales de examinación.

El complemento que profundiza la disfunción de esta incoherencia formativa, trata del tema de la evaluación. El cual está probablemente más arraigado en la cultura del estudiante, puesto que, si ya se sorprende con su protagonismo en el proceso de aprendizaje, espera proyectivamente que la tradición también modifique la medición de su rendimiento.

Por parte de los estudiantes, reaccionan con ciertas apreciaciones que son provocadas por la incertidumbre que expresan, emitiendo juicios de valor frente a sus desempeños reales, los cuales siguen estando reflexionados desde la tradición de la nota. De esta manera ideas



fuerza, se transforman en focos de resistencia a los nuevos instrumentos de evaluación, las que pueden expresarse o incubarse en opiniones repetidas con cierta regularidad en sus comentarios, pero principalmente frente a escenarios que tensionan la real capacidad que tiene un estudiante de resolver un problema con mayores niveles de logro dados por la contingencia real.

No obstante, esto se devela con mayor fuerza cuando los sistemas de evaluación utilizados por el profesor no son capaces de capturar las regularidades fundamentales de las actuaciones profesionales que los estudiantes comienzan a desarrollar y que requieren superar. La mayor debilidad que se puede constatar es que las afirmaciones recuperadas en las rúbricas utilizadas, siguen estando ancladas a la tradición académica y ello se puede sostener porque en general son inconsultas respecto de las realidades que enfrenta un profesional. Al respecto y por otra parte, el estudiante aprecia que se invierte mucho tiempo en actividades de preparación y búsqueda de información que no es evaluada por los sistemas renovados.

En sus demandas, desean más reconocimiento frente a la evaluación del trabajo desplegado en los respectivos módulos o simplemente que exista una coherencia con lo evaluado. El reclamo lleva a reducir la brecha entre lo que se suele enseñar y lo que luego se evalúa, restando las posibilidades concretas de transferir los aprendizajes. Tal vez esta sea una alternativa para minimizar la tensión entre los considerables esfuerzos por aplicar técnicas de autoaprendizaje y la reducción de la conducta por medir, calificar o certificar.

Tabla 18.

Codificación abierta estudiantes, tercera categoría.

5.2.1.3 Estado de la Evaluación.

Nombre de la Subcategoría	Descripción	Reseña Textual
<ul style="list-style-type: none"> Debilidad de la Evaluación Renovada 	Los estudiantes van comprendiendo que los procesos de renovación metodológica incorporan cambios evidentes en el protagonismo que adquieren para sus aprendizajes y que los profesores les van asignando durante las etapas de formación,	<i>“A la hora de evaluarlos es donde viene como el choque que piden que sean como contenidos, nos siguen evaluando como si hubiésemos tenido clases teóricas como antes pero no hacen el periodo de estudio entonces eso choca, cómo evaluas algo, lo estas</i>



-
- sin embargo y con legítima preocupación, observan que existe una misma forma de considerar los avances que son obtenidos por medio de los instrumentos tradicionales que los retrotraen a la medición, la calificación y la temida nota.
- evaluando con el método antiguo, pero estás enseñando con un método nuevo, entonces eso es como raro”. Estudiante K♂, UA DE11.*
- **Incoherencia Evaluativa** Un aspecto complementario que los estudiantes de años más avanzados resienten por el hecho de tener más desarrollo de sus procesos de formación es que la apreciación que hacen de sus desempeños dado las experiencias en contextos reales, los lleva naturalmente a cuestionar la coherencia que no se observa en módulos donde permanecen formatos inadecuados para traducir el nivel de las competencias profesionales.

“Uno espera que quizá los dos primeros años sean de un análisis más descriptivo, pero cuando estábamos en tercer año estábamos trabajando en clase de forma más analítica, sin embargo, las evaluaciones eran más descriptivas, la mayoría como dicen mis compañeros eran evaluaciones con alternativas y eso yo creo que era lo que dominaba”. Estudiante K♂, UB IE11.
 - **Falta de Retroalimentación** La mantención de instrumentos tradicionales de evaluación aparte de entregar solo parámetros estadísticos de rendimiento cuantitativo, no permite establecer elementos de retroalimentación que permitan la regulación de los aprendizajes, de tal relevancia es la necesidad que tienen los estudiantes frente a situaciones clínicas que este elemento está presente reiteradamente en los estudiantes de todas las escuelas consultadas.

“No se verifica si los estudiantes están realmente aprendiendo y se avanza y no se critica o no se retroalimenta al estudiante”. Estudiante K♀, UC FR13.
 - **Evaluación Tradicional** Corresponde a la mantención de un sistema que, junto con ser débil para traducir un rendimiento, inconsistente con el proceso de aprendizaje, limitado a la hora de entregar estímulos de regulación de los aprendizajes, se presenta con frecuencia como un ejercicio de poder que está en manos del docente.

“Eso es otra cosa a la que estamos sometidos yo creo desde el punto de vista de ser evaluados del mecanismo antiguo en que da el gusto a lo que quiere evaluar el profe, no decir esto está bueno porque la literatura lo dice, es porque tenemos que basarnos en lo que nos dice el profe y esto es lo que tiene que ser”. Estudiante K♀, UA ET14.



- Estimación del rendimiento del La réplica de un sistema que es pertinente a un formato tradicional, materializado en un contexto y un desempeño competente y correspondiente a otro que le es ajeno, lleva a la confusión valorativa del estudiante respecto de su proceder, llegando a pensar que aspectos transversales, genéricos e integrales de su quehacer profesional pudieran representarse en porcentajes de una actuación profesional.

*“Yo creo que para mí 15% es un buen porcentaje porque pese a la actitud de la persona si no trae una buena base”. **Estudiante K♂, UA ER15.***

- **Ventajas**

Los estudiantes son capaces de discriminar el valor que traducen instrumentos de evaluación atinentes a los desempeños reales, principalmente porque junto con proporcionar, consistencia, justicia y regulación de sus aprendizajes, le permiten recibir de múltiples fuentes la necesaria retroalimentación que dado su proceso formativo requiere con frecuencia.

*“Es distinto ser medido en una habitación completamente silenciosa donde están todos centrados en sus papeles con lo que estudiaste la noche anterior por que no dormiste nada. Que estar todos los días evaluándote sé cómo te portas de que haces y porque lo haces”. **Estudiante K♀, UA VI6.***

La cuarta categoría central se denomina DETERMINANTES DEL PROCESO FORMATIVO y posee 4 subcategorías (Tabla 19).

Si los estudiantes declaran una disfunción en la formación, provocada por la incertidumbre del auto-aprendizaje con metodologías activas en conjunto a una disociación evaluativa, es necesario destacar que, si bien estos procesos reflejan un estado transicional correspondiente a la sobrevivencia de una cultura tradicional, altamente regulada por un perfil de ingreso. No es menos considerable el rol que se pueda atribuir al perfil docente.

Su base de sustentación para el relato de estas vivencias, es la falta de consenso que se da entre profesores de un mismo módulo, tales críticas no solo apuntan a los distintos enfoques que puede llegar a tener ciertos contenidos, sino que también a las recomendaciones que ellos



entregan para seleccionar los énfasis de esas temáticas, los cuales pueden llegar a ser tan diversos como docentes pertenezcan a la asignatura.

Este desencuentro se puede ejemplificar en el retardo con el cual han dado respuesta por ejemplo las ciencias básicas tradicionales a la formación inicial de kinesiólogos, manteniendo hasta el día de hoy tasas históricas de reprobación en sus temáticas. A la fecha la más recurrente explicación se encuentra dada porque los estudiantes provenientes de la enseñanza media son incapaces de superar ciertos aprendizajes tradicionales que requieren de mínimos nunca otorgados por la enseñanza secundaria, lo concreto de esta constatación es la persistencia de seguir utilizando mismos recursos para la resolución de mismas problemáticas. Lo inaudito es que frente a una presión formativa que exige cambios en los métodos formativos, dada la evidente conformación de las nuevas cohortes de estudiantes, se continúe evaluando con los mismos instrumentos propios que pertenecen al método previo. Tal disociación entre el proceso de enseñanza y la estrategia de evaluación es equivalente a establecer un plan terapéutico contradictorio con un diagnóstico determinado. No obstante, sería injusto atribuir culpas a un solo responsable.

Por otra parte, según algunos estudiantes persiste en muchas unidades el rol protagónico concedido a aquellas prácticas disciplinares que se ubican con metodías de carácter tradicional las cuáles abiertamente se declaran escépticas de que la formación sea centrada en el estudiante. En tales condiciones el profesor si bien enfrenta la disyuntiva del cambio, aún este impulso de renovación no es suficiente para presionarlo en su ejercicio pedagógico.

Los estudiantes sostienen que permanece el rol que permite el ejercicio del poder formativo determinado por la moneda de cambio, la calificación. A su vez en el otro extremo, tenemos al estudiante cuyo protagonismo también se observa débil dadas las dificultades que conlleva en nuestro país hacerse cargo de las responsabilidades inherentes al rol que en este caso particular lo centran como el objeto del aprendizaje. A juicio de pocos estudiantes, en esta perspectiva pareciera que a ninguna de las dos partes les interesa asumir una participación que los aleje de sus espacios de comodidad histórica. Para los estudiantes tales elementos se



superponen afectando las posibilidades de un adecuado aprendizaje, llegando a sostener que se encuentran en un proceso de experimentación.

Tabla 19.

Codificación abierta estudiantes, cuarta categoría.

5.2.1.4 Determinantes del Proceso Formativo.

Nombre de la Subcategoría	Descripción	Reseña Textual
<ul style="list-style-type: none"> Perfil Docente 	<p>Los estudiantes declaran que el interés del profesor es un punto clave para el aprendizaje, dado que eso se traduce en el reforzamiento específico de aspectos que él considera fundamentales para obtener las competencias. En ese aspecto se producen desniveles evidentes que son o están condicionados a la experticia que tenga el docente independientemente de la metodología que utilice. Un grupo de estudiantes refiere que es importante la cercanía y la afinidad que se pueda establecer en la relación de formación porque eso incide también en los aspectos didácticos de los aprendizajes.</p>	<p><i>“Necesitamos primeramente más personal que también tenga una línea docente que es acorde al perfil de la escuela [...]. Yo personalmente creo que la escuela tiene profesores que si se involucran mucho con el estudiante y otros que no [...]. Entonces yo encuentro que quizá ehh, los profesores que si lo hacen... faltaria que esos profesores se preocupen del rendimiento del estudiante”.</i> Estudiante K♂, UA PD16.</p>
<ul style="list-style-type: none"> Estado de la formación 	<p>En la generalidad los estudiantes son capaces de identificar el tipo de metodologías que se utilizan evidenciando lo obsoletas que pueden resultar algunas. Declarando que ya no están para escuchar pasivamente sobre todo en primero, aunque permanecen resabios en cursos superiores. Señalan interés en que se provoquen modificaciones de aquellas asignaturas que presentan falencias evidentes, pero también</p>	<p><i>“Y otra cosa que poner en la balanza hoy día 2017 todavía se sigue haciendo clases tradicionales en que el profe habla dos horas seguidas sin parar y el alumno está ahí resistiendo”.</i> Estudiante K♀, UC EF17.</p>



reconocen las fortalezas que se derivan de estrategias exitosas.

El gran impacto formativo lo tienen cuando se dan cuenta de que el estudio independiente es una constante para avanzar y a pesar de que les desagrada mucho porque añoran la clase y la nota, caen en la cuenta de que son ellos quienes deben hacerlo todo. Lo describen como una etapa “de duelo”. Con el paso de los semestres lo van asimilando.

Describen el mayor protagonismo respecto de otros sistemas que conocieron en secundaria, destacando el énfasis que se da a las bases del pensamiento, la organización simultánea, la auto evaluación incluso proyectando el beneficio del cambio de estos aspectos en la sociedad.

- **Incoherencia Formativa**

Un aspecto recurrente en todas las escuelas se da por las estructuras modulares que han debido integrar ejes temáticos, son reiteradas las descoordinaciones, la incomunicación, y las inconsistencias entre los docentes participantes. Esto se hace crítico en los momentos evaluativos porque se superponen evaluadores llegando a medir resultados de procesos de los que no fueron parte, desconociendo que se enseñó, cómo se enseñó o cómo les enseñaron a ocupar ciertas herramientas para el diagnóstico. Lo grafican en frases tales como “cada año el mismo ramo con metodologías diferentes”.

*“El principal problema es que no hay como consenso de los criterios, el tema es que una tutoría habla de una cosa otra tutoría habla de otra, después llega la presentación de casos se dice una cosa, pero después se dice bueno ya para cerrar ya enfóquense en esto y en esto y esto...pero no se da ese consenso porque después llegamos al momento de la prueba...oh, pero nosotros no vimos esto u esto otro”. **Estudiante K♂, UF IF18.***

Un estudiante manifestó una postura crítica “ la mayoría de las



veces encontraba que no había una coherencia entre el modelo de aprendizaje en clases y la evaluación”

- **Complicaciones de la Formación**

Los estudiantes declaran ver que los docentes hacen muchas cosas, pero que eso no se traduce en información útil para ellos y desean conocer los aspectos inherentes a los resultados de las nuevas estrategias (Hitos). Dificultan que el paradigma centrado en el estudiante se pueda aplicar a cursos numerosos como son los de los primeros niveles y posteriormente se necesita coordinar a más profesores que tengan una línea docente acorde al perfil de la escuela.

“POR ESO le dije estamos como en ensayo y error”. Estudiante K♀, UC CF19.

Reconocen que es difícil tener consensos en relación a modelos de caracterización y diagnóstico en las estructuras básicas del razonamiento, inclusive a veces señalan que los profesores evalúan aspectos que no manejan y que esto se resuelve desde la imposición.

- Contextos formativos

Cuando ingresan los estudiantes declaran venir con una agenda establecida, dado que están acostumbrados a seguir las órdenes o seguir siempre al profesor. El discurso desde la institucionalidad es que las metodologías se modificaron, pero señalan que es frecuente continuar con clases teóricas normales

“el aprendizaje enfocado al estudiante yo creo que es super bueno, pero que a este nivel universitario igual se complejiza harto, porque hay que ver que igual son hartas personas”. Estudiante K♂, UA CF20.

Sienten que hay profesores que son más cercanos a los que se les puede hacer preguntas, pero que en general el mensaje es trata de



“responderte tu solo”. Con otros la percepción es que se les está haciendo perder el tiempo. En síntesis, reconocen un esfuerzo en la formalidad pero que en la implementación de la idea existen restricciones importantes para su materialización.

La última categoría se denomina EXPERIENCIAS DE RAZONAMIENTO y posee 4 subcategorías (Tabla 20). Esta categoría se entiende por parte de los estudiantes cómo razonar desde la tradición, la cual es por defecto estrictamente cognitiva. Semejantes compartimentos estancos para los contextos de aprendizaje aún se transmiten por medio de estrategias estereotipadas irreflexivas que entregan una categoría de predominio clasificatoria o estandarizada con el propósito de homogeneizar una acción profesional que es en la base creación.

En sus creencias los estudiantes establecen que para hacer un buen razonamiento hay que tener buen conocimiento, dado que difícilmente se va a poder razonar sin tener un conocimiento específico. No obstante, si ese razonamiento pertenece a una acción profesional, necesariamente aparecen los componentes actitudinales y procedimentales de la actuación los cuales se visibilizan para poner en valor la necesaria cuota de realidad. Sin embargo, no es poco frecuente que se mantengan concepciones arraigadas o resistidas impidiendo un diálogo amplio con la práctica.

Es importante considerar que el pensamiento reflexivo o el razonamiento que se requiere en la actuación profesional se da en la medida que se trabaja con realidades contextuales que obligan a reflexionar sobre la acción y en la acción, desde aquí los mismos estudiantes reconocen la necesidad de los requerimientos formativos en lo cognitivo, lo procedimental y lo actitudinal, es decir se invierte el acto educativo porque debe nacer desde la necesidad de darle sentido al aprendizaje.



Algunos estudiantes refuerzan que el razonamiento profesional se entiende como una propiedad estrictamente cognitiva solo reservada a unos pocos por ser de difícil acceso intelectual, como tal no tiene un escalonamiento definido dado que se asocia a lo dado por aspectos más bien intuitivos y que esto se consolidará solo si se dan las condiciones para expresarse con los años de práctica. En ese contexto, algunos estudiantes refieren que una tarea de la formación consiste en la exploración de las estrategias metodológicas más atingentes para alcanzar su dominio. Inclusive recurriendo a la solución de esta insuficiencia con el apoyo de sus compañeros de niveles superiores y en esa interacción el cómo fundamentar el trabajo, delimitando cuales procedimientos son más efectivos en sus resultados.

En opinión de los estudiantes los cambios en las metodologías formativas centradas en el estudiante han ido incorporándose progresivamente en espacios de acción cada vez más diversos. Sin embargo, permanecen focos de resistencia ajenos a los intereses de profesionalidad sin soporte disciplinar y los cuales son frecuentes más bien en los departamentos o unidades tradicionalistas.

Reconocen que dentro de la formación se les han enseñado metodologías para realizar razonamiento, el tema es que en las evaluaciones prácticas y teóricas no se les exige utilizar las herramientas proporcionadas por esas MA, aquellas pequeñas pero significativas modificaciones, cursos reducidos, interacciones más efectivas, las cuales recuperan las actuaciones de los estudiantes en contextos de realidad a veces se mezclan predominantemente con ambientes de imitación y simulación. Dado que los contextos de realidad también se incorporan realidades administrativas y de búsqueda efectiva de información imprescindibles para los desempeños, las cuales por presentar menor complejidad se pueden estimular tempranamente en el proceso formativo, lo que no impide establecer en la progresión de los momentos formativos sus respectivos espacios.

Frente a esta experiencia de razonamiento, el escalonamiento de las MA a pesar de que aún no cuenta con las correspondientes fortalezas, lo cual es conocido por los estudiantes, como también la coherencia que se debe guardar con los instrumentos de evaluación. Ha postergado



la discusión consecuente para dar a conocer las experiencias obtenidas. Si se asume que aquí deben darse pasos previos los cuales están directamente vinculados a la implementación de la innovación cuya consolidación está pendiente se puede entender que la transición actual, también afecta directamente a las experiencias de razonamiento.

Tabla 20.

Codificación abierta estudiantes, quinta categoría.

5.2.1.5 Experiencias de Razonamiento.

Nombre de la Subcategoría	Descripción	Reseña Textual
<ul style="list-style-type: none"> Insuficiencias pedagógicas 	<p>A medida que los estudiantes avanzan en sus procesos de formación van detectando con mayor fineza las insuficiencias “Pero ese ramo no fue de razonar fue de aplicar”. Discriminan aquellas pasantías donde solo son ejecutores de procedimientos y se transforman en fuerza de trabajo que reemplaza al profesional de rutina. Al respecto, en sus apreciaciones muestran fundamentos críticos referidos a las prácticas habituales, detectando inconsistencias que contravienen la formación recibida previamente y ante esto la mayoría opta por no comprometer su estadía y aceptar la realidad considerada como normalidad a pesar de los sesgos que emergen de la concepción ideal.</p>	<p><i>“Y se dejan otros conceptos de lado quizá enfocarnos en una sola metodología de práctica como que nos deja sesgados respecto de que puede que haya otras metodologías diagnósticas”.</i> <i>Estudiante K⁸, UF IP25.</i></p>
	<p>También en esta realidad se integran escenarios que los obligan a desenvolverse y sobrevivir en escenarios restringidos a 10 a 15 minutos que los aterriza en una práctica que a juicio de ellos no han dimensionado.</p>	



- **Estrategias Aprendizaje**

de Si bien los estudiantes reconocen estrategias que forman parte una progresión técnica que se va practicando a medida que avanzan en sus respectivas mallas curriculares y que se vinculan con niveles de complejidad creciente trabajando con estudiantes de escuelas rurales, después con adultos mayores, con bebés, con funcionarios y después con pacientes.

“Según yo en tercero, a pesar de que algunos profesores lo remarcan, pero yo lo sentí por parte mía en primer año cuando se veían lo que eran técnicas, como ver a un usuario, la evaluación y después eso se ve en el diagnóstico kinésico, ahí empecé a ver como que esto de verdad me sirve por mi parte encontré que ya en tercer año se podía empezar a sentir como un kinesiólogo”. Estudiante K♂, UB EA26.

Que fueron aprendiendo el uso de herramientas de actuación profesional que se van incorporando a mayores niveles de identidad, esenciales para la formación correcta de un kinesiólogo y con los cuales van a convivir, existe una baja integración a la hora de establecer vinculaciones con la autonomía.

- **Uso de contextos**

Los estudiantes en su formación recibieron modelos contextualizados de actuación en el desempeño profesional por los cuales fueron modelados, el tema es que por ejemplo en las evaluaciones prácticas y teóricas no se les exige aplicar esta metodología, muchas veces por razones pragmáticas de difícil comprensión, esta dinámica que afecta aspectos sensibles para los estudiantes no permite llegar a un consenso afectando las relaciones formativas. Si bien los estudiantes reconocen que en su desempeño hay elementos que desde la práctica se presentan como dificultades importantes para adaptarse al mundo laboral, no obstante, también aceptan que la presión del contexto de trabajo

“gran parte de los profesores o supervisores de práctica no utilizan ese tipo de diagnóstico o no lo conocen bien, entonces es difícil como llegar de repente a un consenso a lo que está bien o a la estructura básica o como lo podría redactar mejor porque de repente nosotros lo manejamos, pero los profesores que nos evalúan a nosotros no todos lo conocen de manera adecuada o no están acostumbrados a ocuparlo, entonces yo creo que ese es el problema”. Estudiante K♀, UF UC28.



permite resolver sin sacrificar la entrega del servicio.

- **Modelos Razonamiento**

de Un grupo de estudiantes señala que la utilización de métodos está bien porque se va agregando complejidad según el nivel de los cuadrantes.

Complementariamente observan que esos métodos presentan particularidades que definen los procesos formativos y que de alguna manera van estructurando a quienes los utilizan.

Mientras que otras estrategias se basan más en la experiencia que da la práctica, el conocer muchas situaciones con casos clínicos que van sumando al reconocimiento de patrones. En la medida que se incorporan más estrategias y más contextos se agrega valor “porque yo al primer paciente que me enfrento, es distinto mi tiraje ...al paciente cuatrocientos”.

Un grupo de estudiantes también valora lo fundamental del compañerismo de aquellos que van en cursos superiores para aprender y en esa interacción el cómo fundamentar el trabajo, cuales procedimientos son más efectivos en sus resultados, también hay aprendizaje.

Sin embargo, los estudiantes son capaces de reconocer un conflicto que está presente con base a los modelos utilizados en el razonamiento profesional.

“Pero a nosotros nos dicen que usemos esa y tenemos que usar esa porque es la que nos enseñaron”. **Estudiante K♂, UA MR27.**



5.2.2. Codificación Abierta Docentes

El otro grupo de estudio que fue investigado correspondió a los docentes de los que se inquirió el significado atribuido a la RM y la Evaluación como plataforma para el desarrollo de competencias de RcP. Para conocer la respuesta se transcribieron la totalidad de los GF de los docentes con el propósito de codificar los textos, obteniéndose 49 códigos.

Se presentan de acuerdo a la misma nomenclatura de las codificaciones abiertas utilizadas y resultantes del análisis de los 4 GF realizados a docentes de las carreras de kinesiología de escuelas universitarias del centro sur de Chile (Figura 12). De la codificación abierta, en respuesta al objetivo de la investigación, emergieron cinco categorías de análisis descritas a continuación.

La primera categoría que emerge de los GF de los docentes, se denomina EFECTOS DE LA RENOVACIÓN METODOLÓGICA, cuyo significado viene a sintetizar la postura de los docentes respecto del impacto que ha provocado la implementación de las metodologías activas centradas en el estudiante. Esta categoría central tal como lo muestra la siguiente tabla se subdivide en nodos o subcategorías que a su vez incluyen subnodos y reseñas textuales (Tabla 21).

La perspectiva de los docentes en relación a los efectos de la RM se da en varios niveles, los cuales van desde la modificación de las estrategias pedagógicas hasta la forma en que participan los estudiantes donde se instala un proceso más bilateral y no solo con el clásico flujo unidireccional. En los relatos de algunos docentes se constata el cambio, reconociendo que existían muchos contenidos que estaban preestablecidos y hoy en día, se trabaja mucho el proyecto aprendizaje que cada estudiante tiene en torno a la profesión, de esta manera los estudiantes van siendo los precursores de sus conocimientos y el profesor actúa como una guía señalando cuando están equivocados.

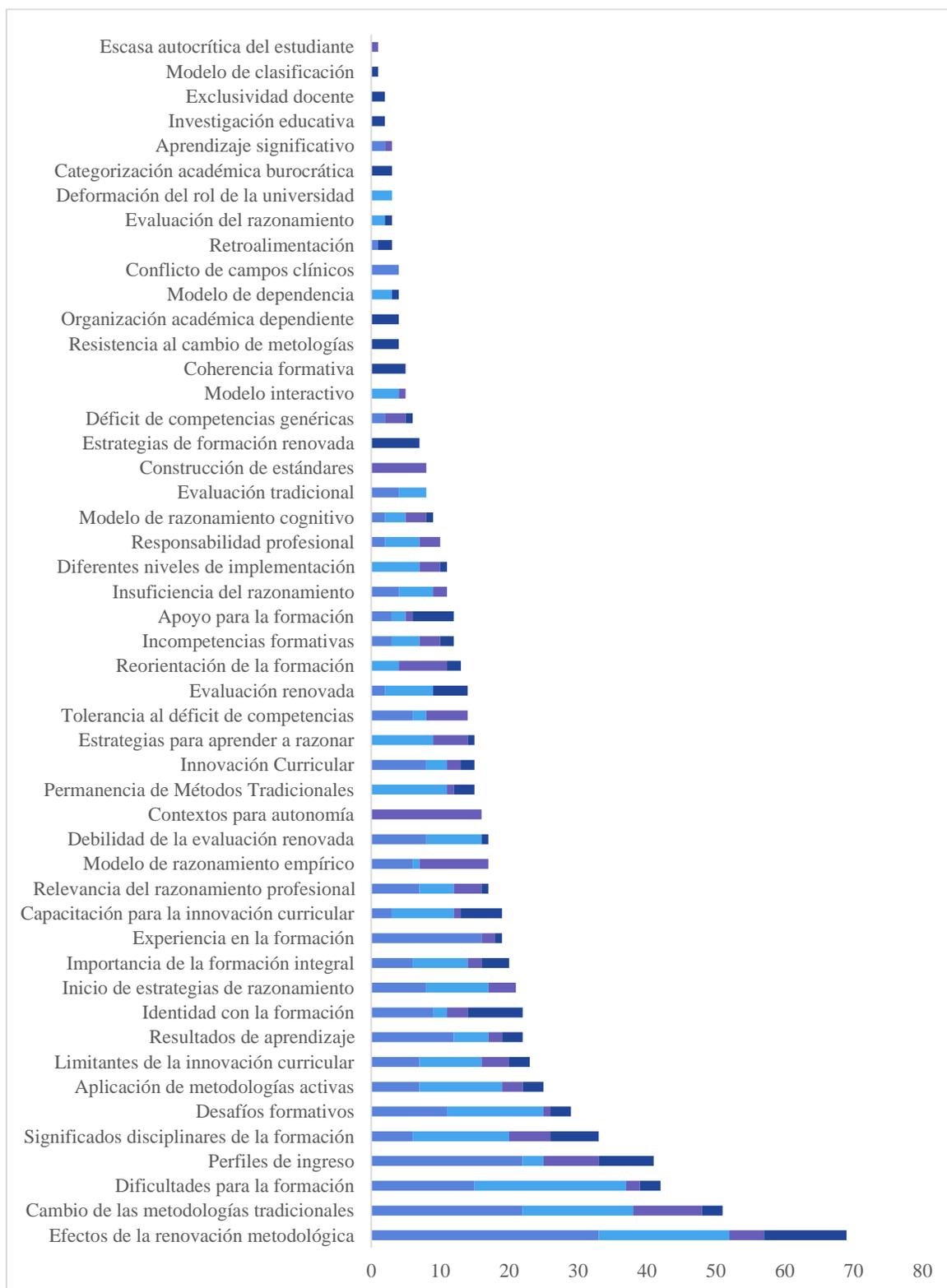


Figura 12. Códigos de los Docentes



Sin embargo, también se encuentran opiniones docentes referidas a clasificaciones de alumnos buenos y regulares, donde argumentan que se reproducen las mismas lógicas en función de las MA, declarando que no existe gran diferencia entre la innovación y el comportamiento que se observaba con las metodologías tradicionales.

En este escenario un cuestionamiento que conforman los desafíos formativos para los docentes, se refiere al número de estudiantes en el aula y el protagonismo individual que ellos deben tener en sus procesos de formación, sin duda que usar MA en ese contexto desalienta al docente dado los volúmenes de trabajo que implica y la tentación de operar con metodologías tradicionales es muy fuerte. Adicionalmente según los docentes, se replica el hecho de que existe un gran número de ellos que son primeras generaciones universitarias donde se parte de bases formativas alejadas del rigor y del trabajo sistemático que incluso obliga a normar la socialización de conductas.

Focalizándose en aspectos más específicos como la aplicación de metodologías, se refieren experiencias exitosas en relación a ciertas estrategias que desarrollan la autogestión (tutorías, análisis de casos, creación de casos clínicos, salidas a terreno, lectura crítica) confirmando que algunas de ellas son muy buenas y que los estudiantes son capaces de responder, mientras que en otras queda el desafío. Algunas cuentan con mayor popularidad como el ABP, o como la resolución de problemas lo cual a juicio de los profesores parece que es una manera de preparar mucho mejor a los estudiantes ya que fomenta el trabajo autónomo. Aunque existen referencias a experiencias donde se mezclan estudiantes y docentes de todas las carreras desarrollando un trabajo interdisciplinario, se trata de trabajos focalizados que no se replican en la generalidad. Ahora en la mayoría de las opiniones cuando se trata de metodologías que requieren mayores niveles de protagonismo, los profesores están de acuerdo que los resultados son pobres.

De esta manera pareciera ser que la formación integral es crítica para la instalación de la RM y sus competencias denominadas “blandas”. Tales habilitaciones demandan esfuerzos transversales para que los estudiantes puedan desarrollar sus procesos no solo en cuanto al razonamiento sino en toda su formación. En opinión de los docentes la universidad está



consciente de este tema, del cambio generacional y ha instaurado el desarrollo de las competencias blandas en los estudiantes. En ese sentido ha creado unidades de apoyo académico en distintas áreas de competencia descendidas, pero nada de esto según ellos es más importante que el tema actitudinal, el compromiso y la responsabilidad, llegar a la hora, comprometerse con el paciente y estudiar para el paciente.

Tabla 21.

Codificación abierta docentes, primera categoría

5.2.2.1 Efectos de la Renovación Metodológica.

Nombre de la Subcategoría	Descripción	Reseña Textual
<ul style="list-style-type: none"> Renovación Metodológica 	<p>Conceptualmente formando la innovación curricular, se considera como la parte de los cambios que dicen relación con el estatus privilegiado que siempre tuvo el docente en las metodologías o estrategias de enseñanza como factor central de la formación en la universidad. Si bien los profesores reconocen que aún persisten innumerables situaciones donde se continúa ejerciendo el rol tradicional del profesor, existe gradualmente la tendencia a realizar el giro en el centro del aprendizaje. Si bien esto responde a determinadas circunstancias históricas, disciplinares, y de evolución académica. Una gran parte de los docentes comienza a modificar aquellos elementos que sienten de mayor cercanía con su actividad formativa y en eso uno de los aspectos relevantes, dice relación con el equilibrio de ese mayor protagonismo en el proyecto del estudiante, pero sin descuidar los aspectos centrales de los desempeños que se buscan alcanzar. Es atinente señalar que</p>	<p><i>“En las clases en que participo yo casi nunca pongo demasiada información, puras fotos o una palabra y trato de ir desarrollando ese tema y participando mucho más con los estudiantes, tratando de pedirle a ellos que hablen, que den su opinión que sea un proceso más bilateral y no con un flujo unidireccional”</i> Docente K♂, UC RM IC.</p>



todo el proceso de renovación aún se percibe con cierto grado de desconfianza, donde llegará un momento en que todo volverá a su lugar. Destacando y reconociendo entonces que existen dificultades de consideración para la formación por competencias.

○ Desafíos Formativos

Es evidente que la renovación metodológica provocó una reacción lenta, pero en cadena, cuyos síntomas se comenzaron a expresar de forma múltiple puesto que el sistema intenta hacer dialogar la imposición de un compromiso internacional económico y académico con el legítimo derecho de cuestionar la práctica que le asiste a los ejercicios reflexivos pertinentes a la actuación profesional en sus contextos. Así los docentes no pocas veces resienten ciertas contradicciones entre centrar el aprendizaje en el estudiante y aumento del número de estudiantes en las cohortes, manteniendo los mismos recursos.

“el tema es cómo nosotros hacemos metodologías activas con tanta gente” Docente K♂, UC DM 1C.

“volvió a ocurrir lo que no ocurría hace muchos años [...] pueden ser chicos que son la primera generación que va a la universidad de su familia” Docente K♀, UF DM 2C.

Un punto a favor de los desafíos, representa la mutación de la tradición histórica de la universidad, donde formó selectivamente en base a estrategias de predominio cognitivo y reproductor.

Esta evidencia de que la Universidad se volvió plebeya paulatinamente hace que la academia comprenda que su público cautivo, de pronto empezó a visibilizarse y a tener opinión que le exige ofrecer alternativas de aprendizaje. En



estas circunstancias los docentes van articulando las diversidades, no obstante, la institucionalidad tiende a la reacción.

- Aplicación de metodologías

Existe una variedad de experiencias en la aplicación de metodologías activas referidas por los docentes en el estudio, que van desde la formación en centros de alta especificidad como es la Universidad de Mc Master y su modelo de Aprendizaje Basado en Problemas, hasta aquellas unidades donde los procesos para la aplicación de metodologías centradas en el estudiante han quedado a cargo de oficinas de educación en que la experiencia es más bien escasa y por tanto los procesos de capacitación han sido más bien deficientes. En consideración a que esta innovación curricular ha sido enfrentada desde diferentes modelos de gestión según las decisiones de las unidades en cuestión, se puede explicar una natural variabilidad que a la evaluación transversal determinan grados dispares de desarrollo y también de dificultades.

“La manera como se están pasando los contenidos [...] como el tema del ABP, como resolución de problemas el aprendizaje basado en la resolución de problemas, me parece que es una manera de preparar mucho mejor a los estudiantes ya que fomenta el trabajo autónomo” Docente K♀, UA AM C3

- Formación Integral

Si bien la universidad se ha hecho cargo de las insuficiencias que presenta un estudiante secundario promedio con un énfasis evidente en las competencias genéricas, generales o también denominadas blandas. Como también lentamente ha comprendido que recibimos generaciones con otras potencialidades más complejas de descubrir en contextos de perfiles cada vez más diversos y particulares dada la

“Pero la universidad está consciente de este tema, del cambio generacional y ha instaurado el desarrollo de las competencias blandas en nuestros estudiantes [...] ha creado unidades de apoyo académico en distintas áreas de competencia [...]problemas de expresión oral, escritura, incluso algún tipo de inconveniente de tipo psicológico, inglés, informático y software” Docente K♂, UF FI 4C.



democratización económica del conocimiento. Resulta que este fenómeno transversal en la educación universitaria, a pesar de las distintas intensidades en que se manifiesta, no puede permanecer ajeno solo como una respuesta técnica de los compartimentos asesores o como un elemento de apoyo para nivelar competencias. Necesita transfundir con mayor fuerza a los espacios más duros de la formación dado que es ahí donde se justifica con mayor pertinencia la comprensión de la integralidad y la profundización del cambio curricular.

“es más importante el tema actitudinal o sea el compromiso, la responsabilidad, el llegar a la hora, el comprometerse con el paciente, de estudiar para el paciente”

Docente K♂, UB FI 4C

La segunda categoría que emerge se denomina, CAMBIOS DE LAS METODOLOGÍAS TRADICIONALES, presenta 2 subcategorías con sus respectivos subnodos (Tabla 22).

La modificación de las estrategias formativas en opinión de algunos docentes, pareciera ser también una cuestión de orden cultural y actitudinal, dado que su instalación tiene un alto costo porque implica modificar modelos de trabajo arraigados y reconocidos como “normales” en base a una determinada disciplina. Reconociendo que el cambio les genera el desplazamiento de lo establecido y en apariencia la inversión de tiempo no garantizaba mejores resultados. A su vez los docentes que han modificado prácticas, reconocen que sus esfuerzos han sido asimilados sorpresivamente en los estudiantes, ya que se fueron desarrollando los objetivos en conjunto, trabajando en equipos con un tipo de profesor que hacía las veces de facilitador, sugiriendo, enrielando el conocimiento, y dando a conocer que él tampoco era depositario de la verdad absoluta. Si bien esto en un inicio desconcertaba a los estudiantes, se fue transformando en un concepto que hacía ver que la realidad aprendida, estaba construida por altos niveles de incertidumbre.



Los profesores señalan que las limitantes en la IC, principalmente se dan cuando se realizan las MA con muchos estudiantes, no obstante, pareciera ser que por la escasa reducción del volumen de alumnos les es mucho más fácil quedarse con un enfoque más tradicional. Esto obedece a una problemática que es más profunda a la IC, probablemente donde no hay una unificación de criterios, además lo que sucede en una universidad es poco reproducible de lo que ocurre en otras, entonces la diferencia que hay entre escuelas de distintas universidades es muy grande y por tanto no está la experiencia de discutir los aspectos comunes a la implementación, dado que no son comparables. Junto con esto los docentes hacen eco que con frecuencia desde la institucionalidad se destaca el alto costo que tendría esta innovación, lo que pareciera responder no solo a un aspecto administrativo sino más bien a una falta de comprensión.

De esta manera no es difícil la permanencia de metodologías tradicionales, puesto que los estudiantes solo tienen que sentarse a escuchar y retener lo que más puedan para después repasar. Tales prácticas explican porque no entienden hasta muy desarrollado el proceso de porque un determinado contenido les servía. Se trata de metodologías que asumen estudiantes con altas capacidades de integración lo cual en los contextos actuales es simplemente falso. Los docentes manifiestan que la culpa de tales insuficiencias tiene que ver con inmadurez, pasividad y la masificación de la educación universitaria.

Así los profesores desarrollan una tolerancia compensatoria al déficit de competencias, que traen los actuales estudiantes, llegando inclusive a señalar que el estudiante igual logra crear mecanismos de adaptación frente a las MA. La institucionalidad también genera apoyos para los déficits que traen desde la secundaria generando acciones técnicas de soporte donde los resultados permiten mejorar las tasas de reprobación, pero que distan de crear estudiantes más competentes. Algunos docentes piensan que las actitudes de los estudiantes exacerbaban a un sujeto pasivo muy dependiente de tecnologías virtuales pero carentes de contenidos que quieren todo aquí ahora no buscan nada y tienen todo a la mano para obtener la información. Insisten en que se trata de un tema transversal que los caracteriza por un bajo compromiso social.



En este contexto, los profesores enfrentan serias dificultades para la formación, y de esa manera se vuelve a replicar la distribución normal en los procesos de aprendizaje. Algunos docentes están preocupados de la parte baja de los rendimientos puesto que era una promesa auto cumplida de que las nuevas metodologías vendrían a corregir estas situaciones de riesgo. Otros profesores piensan que el valor interno de tales ambientes formativos al trasladarse tempranamente a contextos reales de desempeño donde del punto de vista de las exigencias o del acercamiento real a un paciente es mostrarle como trabaja un kinesiólogo, permite que el estudiante antes de que llegue a tercero o cuarto, al menos podría definir mejor los aspectos vocacionales.

Los docentes creen que estas modificaciones formativas se cruzaron con nuevas generaciones de estudiantes que retrotrajeron las formas de aprendizaje volviendo a tener ingresos de estudiantes que son la primera generación que va a la universidad de su familia, que son los primeros que vienen a la universidad en conjunto a otros grupos que son simplemente apáticos que no quieren hacer nada, quieren tener todo a la mano y que prefieren renunciar a los protagonismos que requieren los modelos activos. Más radicalmente hay unos pocos profesores que hablan de que la materia prima que está entrando, no tiene una buena base, pocos hábitos de estudio, carecen de ansias por más, no relevan ser profesional, están abrazados al sistema, independizarse, y todo rápido... esas son sus ideas, tienen otras motivaciones.

Tabla 22.

Codificación abierta docentes, segunda categoría.

5.2.2.2 Cambios de las Metodologías Tradicionales.

Nombre de la Subcategoría	Descripción	Reseña textual
<ul style="list-style-type: none"> Modificación Formativa 	<p>En algunos contextos las decisiones estratégicas de implementar los cambios en la formación provocaron la reflexión comunitaria respecto de si era el momento de realizar una profunda revisión no sólo de los contenidos sino de las formas en</p>	<p><i>“El mensaje era que ellos tenían que preocuparse y ocuparse de buscar y el profesor hacía las veces de facilitador, estaba para eso para enrielar el conocimiento y tampoco tenían la verdad absoluta porque eso igual desconcertaba a los chicos” Docente K♀, UF MF C1</i></p>



la que estos se entregaban. En los contextos donde había mayor claridad disciplinar la preocupación se dio en términos de analizar cuáles eran las consecuencias que estaba teniendo el cambio de paradigma formativo donde el centro del aprendizaje era el estudiante. Mientras que también repercutió con fuerza la inclusión de nuevos perfiles de estudiantes los que vinieron a reforzar las necesidades particulares de formación y así hubo una tendencia que justificaban las modificaciones. Sin embargo, y en aquellas unidades donde se mantuvieron espacios de formación tradicionalista, es donde los estudiantes se sintieron con menos niveles de incertidumbre en sus roles ya que solo veían proyectados los modelos de la educación secundaria. En lo particular salvo excepciones es necesario precisar que la innovación de la formación se enfrentó con una buena dosis de improvisación y sin una capacitación temporalmente acorde.

- Limitantes de la Innovación Curricular

Los profesores de cierta manera identifican con claridad las restricciones inherentes al proceso de innovación curricular. Particularmente las que vienen desde la institucionalidad dado que muestran una contradicción, puesto que se hace complejo compatibilizar el aumento en el número de estudiantes y el uso de métodos centrados en ese mismo estudiante. Básicamente la ecuación no da porque la calidad de la atención simplemente exige

“Uno de los principales detractores del sistema, ...el alto costo que tendría, [...] en una asignatura participamos 6-7 docentes, entonces a nivel central al principio había una reticencia...bueno ¿por qué? yo tengo que pagar a 6 profesores para que hagan lo mismo”. Docente K[♂], UF LIC C2



mayores tiempos de formación. Tal constatación se evidencia en la lógica de la autoridad que mantiene la creencia de que un profesor está en condiciones de mantener los procesos formativos con la exclusividad de las clases magistrales. Es decir, por un lado, se enfatiza en la innovación curricular y por otro presiona para maximizar recursos, ambas de expansión opuesta.

- Permanencia de Metodologías Tradicionales

El protagonismo del profesor es un referente aún muy poderoso para el estudiante, la auto imposición de que en él y solo en él reside el éxito de la formación, lleva a que el estudiante en su creencia reconozca que el buen profesor es aquel que realiza muy buenas clases, asociando a que ese hecho es suficiente para que como estudiante eso le permitirá aprender. Desde esa perspectiva, la idea de que la integración del conocimiento es una tarea de propiedad exclusiva del estudiante, si bien es una exageración, también pudo ser que en algunos estudiantes formados en el método tradicional nunca lo hayan logrado.

“¿Por qué nos pasan embriología? o ¿Sicología?, no entienden hasta que llegan a tercero [...] y ahí recién se entiende y dicen que este ramo igual me servía. Docente K♂, UA PMT 3C

Con alta probabilidad la persistencia de la mayor creencia en torno a las metodologías tradicionales en su permanencia, es que asumen que el proceso de aprendizaje se logra por difusión en el estudiante y no por interacción con el estudiante.

- Dificultades para la Formación

Destaca en la apreciación general de los docentes un permanente recuerdo de lo buenos que fueron los alumnos que tuvieron en

“no tienen el hábito de estudio, no tienen esas ansias por averiguar más, no no no tienen ese gustito por



épocas pretéritas. Pocos son los que admiten que los estudiantes de hoy en día poseen otras capacidades diferentes y también más habilidades de las que nosotros pudimos imaginar en otros contextos reducidos. No obstante, cuesta encontrar al interior de los académicos voces que relaten evidencias que demuestren en sus propias prácticas antecedentes de cambio.

querer ser profesional” Docente K♂ UB DF C4

Dado este “*estatus quo*”, resulta absolutamente esperable encontrar dificultades para la formación, porque, aunque los impulsos teóricos son motivo de abundante bibliografía contingente en favor del cambio, en terreno cada docente tiene que construir sus propios indicadores de resultado y eso como proceso requiere experticia y tiempo para constatar las tendencias.

- Tolerancia al déficit de competencias

No es un misterio constatar que los estudiantes son productos de una generación que tiene otros intereses y que, frente a las manifiestas incompetencias de sus desempeños, son capaces de generar compensaciones como en toda época. Por cierto, hoy existen procedimientos reparatorios que hacen ver sus deficiencias competenciales como una falta en las capacidades pedagógicas del profesor. Sin embargo, también entra en la ecuación la excesiva dependencia de una tecnología explícita y adictiva que la aleja de los contextos reales, en cuyo escenario predomina la

“veo internos que pasan [...] y este tema igual es transversal [...] la verdad solo la motivación por las lucas porque saben que van a trabajar poco, entonces eso hace que no se comprometan con los pacientes” Docente K♂, UB DF C4



incertidumbre. Mientras la resolución de problemas se encuentre en el mundo virtual, ellos presentan ventajas operativas de acceso. No obstante, la variabilidad de los contextos reales les demanda habilidades que aún no han sido desarrolladas y por tanto en este ambiente la aleja de verdaderas responsabilidades, creyendo que la solución de problemas termina con la toma de decisiones.

La tercera categoría central se denomina **CARACTERÍSTICAS DE INGRESO** y como lo muestra la Tabla 23, se subdivide en nodos o subcategorías con sus respectivos sub nodos.

Un aspecto referido por los docentes radica en la posibilidad de caracterizar los perfiles de ingreso, tratándose de que hoy día los estudiantes destacan por su heterogeneidad lo que incide críticamente en la elección de las estrategias de enseñanza. Ellos saben que lamentablemente no todas las personas entienden de la misma forma por lo que la institución debiera hacer un *screening* de rutina a los estudiantes de primero, dado que en general son jóvenes, donde muchos no saben lo que están haciendo, muchos quieren estar en la universidad pero a veces están en una carrera porque no les alcanzó el puntaje para lo que deseaban, múltiples motivos, que obligan a generar un área de la universidad que haga un diagnóstico que determine una cierta conducta. Que al menos oriente frente a cuestiones básicas como por ejemplo sugerir “que esto no es lo más apto para ti, porque a ti no te gusta el trabajo con pacientes”.

Para algunos profesores especial relevancia cobran los significados disciplinares de la formación, que atienden al cómo enseñar y al qué enseñar. Porque al formar estas juventudes activamente se necesita que ellos tengan precozmente roles que al momento de llegar a la práctica se encuentren reducidos a la mínima expresión el “no me lo pasaron”. No, todo lo contrario: eso lo debería saber y se las tienen que arreglar. Por lo que ...La metodología es



el sostén... De esta manera los resultados de aprendizaje, vienen a ser prácticamente compromisos entre docentes y estudiantes, algunos docentes opinan que enfrentados a tales condiciones, las respuestas son de preocupación en los menos, indiferencias los más y otros que están en el desafío juvenil de no involucrarse en nada. Los docentes en general señalan que si ven ciertas falencias en las pasantías de cuatro semanas igual se apela a ciertas estrategias, que básicamente tiene que ver con conversar y decir que si sigue así claramente no llegara a buen puerto y de acuerdo a eso ver si logra superarse. Por eso es que algunos docentes piensan que en general las metodologías no son lo que manda, sino que se basan en los resultados, entonces si dicen que tenemos que hacer tal y cual cosa, esto se cumple con tal y cual metodología.

Los docentes sugieren que hay un aspecto que opera como un tampón y es la identidad con la formación que logren tener los estudiantes, esto básicamente trata de establecer el equilibrio entre profesión y vocación, lo cual se construye paso a paso durante la carrera. Ellos piensan que el papel que juegan los docentes es súper importante y a veces en el día a día con los estudiantes se olvida, refieren que como modelos es súper importante dado que conlleva a una gran responsabilidad como tutores. Se hace necesario buscar el equilibrio para seguir aprendiendo de las experiencias que se tienen, pero siempre es bueno encontrar instancias para aunar criterios, remar para el mismo lado, a todos les interesa la escuela, tributar a un modelo, y eso es lo que intentan entregar a los estudiantes.

Si bien el factor motivacional dice los docentes siempre ha estado, las nuevas metodologías al provocar una reorientación de la formación, llevan necesariamente al menos a revisarlo. De ahí que algunos docentes sientan que el qué enseñar sufra modificaciones acorde a los nuevos desafíos dado que se trata de una forma de enfrentar una realidad que se va hacer cada vez más latente, y que en la medida que se anticipe formativamente, aunque los estudiantes no lo reconozcan o no se den cuenta probablemente, se trata de instalar herramientas que no poseen.



Tabla 23.

Codificación abierta docentes, tercera categoría.

5.2.2.3 Características de Ingreso.

Nombre de la Subcategoría	Descripción	Reseña Textual
<ul style="list-style-type: none"> Perfiles de Ingreso 	<p>Si bien las universidades han determinado eliminar los procesos de discriminación para el ingreso, lo cierto es que es en la realidad operan diferentes condicionantes que son expresión de contextos particulares.</p> <p>Partiendo por la discriminación que se impone a través de la Prueba de Selección Universitaria para estudiar Kinesiología, cuya distribución gaussiana al igual que todas las carreras universitarias, concentra a los puntajes más altos en la región Metropolitana... se acepta que ese es el filtro adecuado, y en consecuencia se avala un inductor de la mayor concentración del capital socio-cultural en favor de las instituciones que concentran tales requisitos.</p> <p>La misma distribución se replica en regiones, pero con puntajes más bajos. Si se agrega, contexto socioeconómico y cultural, nivel de educación de los padres, experiencias familiares previas de formación universitaria, tipo de colegio, notas de enseñanza media, ranking, género, proveniencia, etc., es posible que se seleccione una variabilidad considerable de estudiantes que desean formarse en Kinesiología. Lo cual si en opinión de los formadores, se aparta de un determinado o supuesto perfil que</p>	<p><i>“Y aparte que igual vienen distintos no se de repente no sé así pucha un poco mal educados... Oye siéntate bien, sácate el gorro ehh, ese tipo de cosas que igual requiere un esfuerzo adicional en el sentido que se introduce un tema que no es académico” Docente K♀, UF PIC1.</i></p>

requiere la profesión conocido o no, con razón se puede comprender que se complejizan las estrategias de formación. Por tanto, decir que esto es indiferente para el logro de los aprendizajes fuera de ser arriesgado, en tanto se refiere a profesiones que interactúan con la disfunción humana, revela una ignorancia respecto de lo que significa formar un Kinesiólogo.

- Significados disciplinares de la Formación

Los profesores logran establecer las diferencias que se derivan de las grandes transformaciones asociadas a los proyectos de innovación curricular. Por una parte, asimilar el giro que significa cambiar el centro de los aprendizajes desde los docentes hacia los estudiantes, es decir el cómo enseñar, lo cual tiene a las universidades con diferentes niveles de ejecución ante el impacto que significa asegurar la formación por competencias, concentrando sus diagnósticos básicamente en lo económico por sobre la relevancia que tiene en lo formativo. Esta realidad se expresa eufemísticamente en una nomenclatura blanda autocalificada como “Formación con énfasis en competencias”.

“esta renovación metodológica, consideró al menos dos cambios fundamentales que se unieron al mismo tiempo. Un cambio de paradigma fue la forma de enseñar y el otro cambio de paradigma que se dio aquí es el que se va a enseñar” Docente K♀, UC SDF CI.

No obstante, siendo esta discusión la que predomina en la institucionalidad y la administración, la que se convierte en un punto crítico es la académica.

Al respecto, para los profesores el impacto de la revolución tecnológica y sus efectos sobre la sociedad, derivan en la profunda



reflexión disciplinar que requiere discutir sobre el que enseñar. Lo cual lleva inevitablemente a repensar los significados disciplinares de la formación.

Tales variables en juego convulsionan el campo de acción.

- Resultados de Aprendizaje

Compatibilizar los resultados de aprendizaje con la formación por competencias es una discusión académica válida. Lo que resulta complejo es activar el protagonismo que requieren los aprendizajes activos en dónde se requiere un cambio cultural en las actitudes de los estudiantes.

Dado que, si en los sistemas de evaluación tradicional se argumentaba que con la calificación no era posible reflejar los desempeños competentes de los estudiantes, y por tanto la debilidad estaba en los docentes. Ahora la complejidad de la evaluación se traslada a la construcción de los aprendizajes donde se requiere que los desempeños de los estudiantes formen parte de un cambio de comportamiento para aprender.

Es decir, de certificar desempeños con instrumentos poco sensibles para capturar los aprendizajes, hoy día se pasa a insuficiencias en las metodologías para observar los resultados en los aprendizajes.

- Identidad con la Formación

Un aspecto referido a la identidad que los profesores declaran con la formación, es precisamente el reconocimiento que obtienen a través de los logros de sus estudiantes. No obstante, conformar la responsabilidad que

“cuando fue la mesa redonda para ver cómo les iba para ver los avances llegó con cero avances, cero, esperaron a que llegara una semana, teniendo un mes para hacerlo, dentro de una semana los últimos tres días quedaban los últimos días y presentaron un avance para entregar el trabajo [...] los trabajos venían incompletos, sin fotografías...[...] pero no había propuesta” Docente K♂, UB RA C3.

“Los alumnos de los últimos años en comparación a estudiantes de otras universidades se nota la diferencia en cuanto a la autonomía se nota y la capacidad de razonar que tienen” Docente K♀, UF IF C4.



ello conlleva y la certeza de que es una permanente búsqueda, destacan la necesidad de seguir perfeccionando los modelos en los cuales fundan sus desempeños.

Si bien les interesa diferenciarse de otras institucionalidades reconocen no poseer toda la verdad en sus experiencias.

Caso a destacar representan las unidades que reconocen tener modelos propios que han sido producto de amplios procesos de formación y reflexión.

- Reorientación de la Formación

Habiendo delimitado que es necesario reestructurar el cómo y el qué, en tanto son consideraciones sustantivas para el abordaje adecuado de las nuevas cohortes de estudiantes. Existe una tercera base sobre la cual construir la formación de kinesiólogos y ella responde a la aceptación de la diversidad que presentan las nuevas generaciones de estudiantes. Con certeza esta reorientación de la formación es un tema en desarrollo en la academia, donde los resultados se están recolectando simultáneamente dado lo contingente de la globalización de los procesos formativos.

“el proyecto de aprendizaje de cada estudiante, parte del diálogo que se da entre nosotros y los estudiantes [...], es entender cuál es la visión en torno a la profesión...entonces ellos plantean nuevos elementos que quizá los programas generales no están planteados o una forma de poder abordar problemáticas de un camino diferente” Docente K♂, UA RFC5.

La cuarta categoría central se denomina DESARROLLO DEL RAZONAMIENTO y posee una subcategoría, con sus respectivos subnodos (Tabla 24).



Los docentes piensan que temporalmente el inicio del razonamiento se debe enseñar a partir de algo que el estudiante ambicione aprender, que le guste y entonces en ese sentido a partir de esa vivencia cercana, con las herramientas que se les entregan, se establezca la motivación para aprender a razonar profesionalmente. Algunos profesores realizan el inicio en tercero o cuarto, cuando se hace razonamiento en base a un caso clínico, no obstante, la mayoría refiere que se puede empezar desde primero, poniendo casos más cotidianos no solo de pacientes frente a una enfermedad, para ir fomentando el razonamiento o la misma técnica que se empezó a ejecutar con el ABP, no orientado a un caso clínico, sino más bien a un tipo de temática, en opinión de algunos eso es a lo que los estudiantes les sirve, hacerlos pensar no necesariamente en kinesiología. Mientras que a otros docentes señalan que tanta competencia genérica se puede extrapolar a cualquier cosa de la vida... a todo.

De esta manera la mayoría de los profesores entregan una alta relevancia al razonamiento profesional, porque opera como una motivación para buscar la información necesaria que permite tomar decisiones. Dado que, posteriormente se hace necesario incorporar con mayor pertinencia una metodología que permita interrelacionar variables para desarrollar el pensamiento profesional a razón de solucionar las problemáticas que le presenta su desempeño. Tal metodología a juicio de los profesores siendo absolutamente relevante, no cuenta con los necesarios estándares de calidad consensuados para la práctica. A su vez, tratándose de una herramienta imprescindible para acceder a la autonomía, los docentes en su mayoría piensan que se deben hacer cambios sustantivos en la formación porque hoy en día los kinesiólogos no están egresando con esta competencia. Algunos reconocen que este es un tremendo desafío de muy difícil abordaje, puesto que no se trata simplemente de trasladar el método científico a la práctica.

Si bien existen modelos de razonamiento cognitivo, cuyos propósitos se identifican claramente dada la experticia de los ejecutantes, los docentes señalan que las dificultades de aprendizaje están en la forma en que tales habilidades se enseñan a grupos heterogéneos de estudiantes. En primer lugar, dadas las diferencias que ellos tienen para aprender y conjuntamente a los contextos dinámicos donde se debe dar esta competencia. Los profesores reconocen que no todas las escuelas donde existen las franjas clínicas, se tienen esquemas de



trabajo basadas en el razonamiento para llegar a un producto final homogéneo, que se ordene pasando por distintas etapas, donde lo principal sea la aplicación de las racionalidades clínicas. En general, los docentes refieren que se trata de modelos hipotético-deductivos que no distan mucho del método científico y que en la mayoría de los casos se han aprendido indirectamente por medio de las transmisiones de prácticas profesionales.

Complementariamente, los docentes refieren que cuando se trata de estrategias para razonar, estas se vinculan en mayor medida con la resolución de problemas, una forma de abordaje de carácter más bien intuitivo donde predomina la experiencia acumulada por el ensayo y error, esa es principalmente en clínica la tendencia a comprender la competencia. Si a eso se suma que los docentes creen que la integración de los aprendizajes es un proceso con cargo al estudiante, con dificultad se podrán instalar las competencias estandarizadas para la TD. Si bien no es explícito, los docentes en sus relatos reiteran que lo ideal es que a través de cada ramo se vaya aportando a lo mismo, señalan que al apuntar a la formulación de objetivos, evaluación y diagnóstico kinésico tiene que estar presente como herramienta la puesta en práctica la TD.

Tabla 24.

Codificación abierta docentes, cuarta categoría.

5.2.2.4 Desarrollo del Razonamiento.

Nombre de la Subcategoría	Descripción	Reseña Textual
<ul style="list-style-type: none"> <li data-bbox="276 1428 487 1491">Inicio del Razonamiento 	Durante mucho tiempo la enseñanza del razonamiento en salud, forma parte de escuelas en donde el maestro va entregando señales que paulatinamente se van transformando en códigos o patrones de comportamientos que los aprendices van captando según la experiencia que van desarrollando en la práctica. No pocas veces se ha llegado a sostener que esto es más bien un arte, sin embargo con el	<i>“El razonamiento se tiene que enseñar a partir de algo que la persona quiera aprender, que la persona le guste ya [...], esa vivencia, la motivación para enseñar razonamiento tiene que ser en una forma en que se mezcle todo, verdad”.</i> Docente K[♂], UC IR CI

advenimiento del método científico se fue configurando un modelo de prácticas que recogía en su dinámica los elementos que deductivamente permitían la generación de hipótesis diagnósticas cuya resoluciones se complementaban con exámenes y pruebas que confirmaban o rechazaban las clasificaciones y categorizaciones de cuadros característicos denominados universalmente para terminar aplicando un determinado tratamiento. Es así como el razonamiento se redujo a la síntesis diagnóstica para la toma de decisiones a través de un determinado modelo.

Sin embargo, los profesores en kinesiología enfrentan una problemática diagnóstica propia que implica un método particular dado que en la amplia variabilidad del movimiento y la función existen comportamientos particulares e irregulares. La racionalidad que predominan este campo de acción es la inductiva en un contexto dinámico que lejos de ser unidireccional como el método científico requiere de adaptarse a una dinámica multidireccional para su comprensión. La complejidad que actualmente se da conformando un desafío para la docencia es que proviene de la confusión metodológica y de la escasa cantidad de pedagogías para su aprendizaje.

- Relevancia del Razonamiento Profesional

Los profesores reconocen que aquí hay un desafío enorme para el aprendizaje de la toma de decisiones. En primer lugar,

“pero yo siento que en la medida que uno trate de apelar a la vocación [...], el problema es que, si no la tiene, el interlocutor para poder alcanzar ese logro no va a



porque tal competencia se nutre de capacidades genéricas y también específicas e instrumentales.

Conjuntamente en la pirámide de los saberes se encuentra en la última de las fases dado que requiere altos niveles de integración y metacognición. Por tanto, sino existen aquellos maestros que en el tiempo van sociabilizando este “arte”, las posibilidades de adquirir esta competencia por medio solo de racionalidades técnicas se transforman en un problema irresoluto, dado que no solo se enfrenta al error diagnóstico, sino que se puede caer en las generalizaciones que determinan sub tratamientos o definitivamente malos tratamientos.

He aquí su el desafío formativo y su relevancia para la academia ya que como producto convergen capacidades, pero también humanidades.

- Modelo de Razonamiento Cognitivo

El desafío para aprender a tomar decisiones en tanto competencia compleja e integral en su lógica interna cuenta con dinámicas y didácticas que eventualmente son transversales a la salud en la medida que el objeto de estudio es la enfermedad.

Es decir, un modelo de razonamiento cognitivo clásico es posible de aprender por cualquier profesional cuyo propósito esté a la base de contribuir al mismo propósito, en este caso salud.

tener como la madurez [...]una persona con cierto nivel de normalidad tendrá que entender que para resolver una problemática se requiere de una metódica que es necesario aplicar y que requiere porque siempre va estar presente”.

Docente K♀, UC 2C

“Porque pasa mucho que los estudiantes dicen: ¿profe qué hago? o ¿profe qué hago con un paciente así? En cambio, cuando ya tienen un mayor análisis, mayor reflexión y mayor razonamiento. Profesor ¿será apropiado hacer? [...] están tratando de buscar una orientación específica de acuerdo a un problema. Docente K♂, UC MRC C3



Sin embargo, cuando la coyuntura diagnóstica involucra dominios y dimensiones paralelas o complementarias ese modelo pierde validez dado que obedece a comportamientos y respuestas con mayores niveles de incertidumbre, en tanto las respuestas son menos conocidas. Es aquí donde un modelo transportado mecánicamente de un campo a otro se muestra con niveles de predicción menos útiles. En definitiva, ese modelo como tal opera en un contexto inapropiado.

- Estrategias para Razonar

Con el advenimiento de la autonomía profesional la competencia de toma de decisiones, juicio clínico o diagnóstico se transformó en un requerimiento de primer orden en Kinesiología. Este desafío formativo sorprendió a los formadores de kinesiólogos en un campo de acción que primero activó el cómo enseñarlo, sin embargo, a poco tiempo de observar que las metodologías predominantes los llevaban a modelos compartidos y alejados de su propio objeto de estudio apareció el segundo desafío que fue qué necesitamos enseñar para que los estudiantes aprendan a razonar.

“todos los temas, todos los contenidos se trabajan en base a casos, en base a pacientes que tienen tales características y en el fondo lo que el estudiante todo el tiempo o le que tratamos de fomentar es que el estudiante trate de pensar y razonar clínicamente para poder llegar a resolver esta problemática que se le presenta”.
Docente K♀, UF ER4C

Un considerable número de docentes se ha refugiado en las probadas estrategias disponibles para alcanzar el logro de razonar. Mientras que unos pocos han asumido el reto de que esas estrategias si bien son parte de un contexto complementario, no son



válidas para cultivar el objeto de estudio propio.

La última categoría de los docentes se denomina **RENOVACIÓN DE LA EVALUACIÓN** y posee dos subcategorías con sus respectivos subnodos (Tabla 25).

Esta categoría emerge dada la variabilidad que se observa en las opiniones de los profesores participantes en el entendido de reconocer que existe una debilidad de la evaluación renovada. Al respecto si bien aceptan que la evaluación por competencias como herramienta funciona, sostienen que la realidad es diferente, dado que no se pueden transferir automáticamente experiencias foráneas. Es decir, la debilidad proviene de la dificultad de modificar prácticas de calificación y certificación muy arraigadas en los docentes. Mientras que algunos profesores que lograron incursionar en la implementación de nuevas formas de evaluar, sostienen que tales instrumentos demandan tiempos no programados que hacen bastante inviables estas prácticas.

Existen pocos profesores que muestran resultados referidos a la evaluación renovada, en los relatos casi todos ellos reconocen haber recibido algún tipo de formación y en general la percepción común es que frente a estas modificaciones se aprecia la mejoría de los rendimientos de los estudiantes. Si bien coinciden en que esto requiere de una inversión inicial de tiempo extra, y que los estudiantes no terminan de sorprenderse por las características del mayor protagonismo y estrés involucrado en la evaluación. Al final la mayor experiencia referida es que la evaluación estuvo adecuadamente vinculada con lo aprendido y en un amplio margen se consideran que son principalmente evaluaciones justas.

Con respecto a la evaluación tradicional si bien es mencionada por la mayoría de los docentes como necesaria, dado que el cambio para el estudiante debe ser paulatino, en términos concretos, cada vez es menos frecuente. El mayor desafío que impone a los docentes es la desmitificación de que el examen final es la única instancia para que el estudiante demuestre



los desempeños competentes, sin que además este evento no represente una instancia útil para regular los aprendizajes.

A juicio de los docentes si los procesos de IC no se enfrentan desde la posibilidad de cambios necesarios para optimizar la formación por medio de matrices curriculares que permitan la integración de las asignaturas y que en sus lógicas internas reflejen que la articulación de las estrategias con los resultados logra obtener mejores profesionales, la recurrida frase de estar en procesos experimentales con “conejiillos de indias” tendrá un desenlace que repercutirá en la percepción de haber cambiado mucho para que no cambie nada.

Tabla 25.

Codificación abierta docentes, quinta categoría.

5.2.2.5 Renovación de la Evaluación.

Nombre de la Subcategoría	Descripción	Reseña Textual
<ul style="list-style-type: none"> Debilidad de la Evaluación Renovada 	<p>Según los profesores la implementación de los currículos de formación por competencias tiene una de las debilidades más evidentes en la evaluación. En su interior una de ellas es la falta de capacitación contextualizada dado que ha sido fundamentalmente teoría referida a la evaluación, con pocos elementos de juicio referidos a los resultados de su aplicación. También se ha dado que existe la tendencia a transferir aplicaciones de instrumentos de evaluación de manera poco reflexiva desconociendo los campos de acción y los niveles de logro acorde a las estrategias formativas. Un punto considerable ha sido la invisibilización de la cultura calificadora del docente que tiende a considerar que este aspecto del aprendizaje tiene un</p>	<p><i>“La teoría dice que la evaluación por competencias como herramienta funciona, pero la realidad es diferente, son realidades probadas en otros países, en otros contextos, han tenido más tiempo para alcanzar el desarrollo y decir mire...y tienen otro tipo de alumnos. Es todo distinto y a ellos les resultó”</i> Docente K♂, UC DER CI.</p>



rol fundamental de fiscalización más que de constituirse en una instancia de aprendizaje significativo, lo cual se refleja en la conceptualización de que el estudiante trabaja para la nota.

Es probable que también estén operando aspectos de implementación que demandan mayor trabajo del docente por tener que responder individualmente frente a cada estudiante, prueba de ello son las aplicaciones formativas y retroalimentaciones que no son tan frecuentes de reportar en los procesos de formación.

○ Evaluación Renovada

Romper los esquemas de lo que se ha hecho por años para los profesores no es tarea fácil, sin embargo, en el entusiasmo por cambiar también existe cierto grado de inseguridad con que se enfrenta a la crítica de los pares por la modificación de procesos que se creen probados. Pero el mayor conflicto reside en que si la incorporación de nuevos procedimientos permitirá obtener mejores resultados de aprendizaje. Tal vez este temor sea el que paraliza al docente sintiendo que lo conocido es mejor que lo que está por conocer.

“Un profesor de anatomía mostró como evaluaba su ramo...su ramo de A... na... to... mí... a y señalo que era basado en competencias donde la evaluación final es un video, un video sobre un hacer”.
Docente K♂, UC ERCL.

○ Evaluación Tradicional

En las escuelas universitarias se mantienen prácticas que todavía más que todo demuestran el fracaso de un sistema de formación que no logra detectar a tiempo las insuficiencias. Metodologías que no apuntan al logro de los desempeños

“Y terminar con un examen heavy como lo hace la [...] En la [...] sino pasa el último examen, se lo hecha, o sea se hecha la rotativa en el examen final, aunque su rotativa sea buena y el compadre tiene que hacerla de nuevo y se acabó”.
Docente K♂, UB ET C3.



esperados. Instrumentos inválidos para confirmar competencias.

Los profesores saben que es necesario superar procesos altamente contaminados por creencias amparadas en la tradición de la enseñanza, lamentablemente muchas veces se termina castigando al hacer en el saber.

- Innovación Curricular

Los profesores ante las dificultades que ha significado formar por competencias en razón de la innovación curricular se muestran en general optimistas frente a los cambios que han incorporado en sus respectivas actividades, sin embargo, en las trayectorias de cada escuela se pueden observar distintos niveles de implementación que seguramente tardarán bastantes años (al menos una cohorte) en confirmar que esos cambios se justificaron y permitieron mejoras en la formación de kinesiólogos, en tanto las evidencias así lo señalen, mientras que los que recibieron los productos de las transformaciones podrán en terreno validar o refutar si los cambios otorgaron las herramientas pertinentes a los desafíos que debieron enfrentar.

“el orden que se trató de dar a lo largo de los 5 años de la carrera va a permitir en cierto grado la integralidad en las diferentes asignaturas, porque están distribuidas por ciertos bloques asociados. No es que no existieran las herramientas, sino que había que ordenarlas un poco, yo creo que es más un avance”. **Docente K♀, UA IC C4.**

Se adjunta la frecuencia de los códigos (49) obtenida en con el uso del software, el cual permitió tener un apoyo respecto de la fase de codificación abierta de los docentes (Figura 13).



Figura 13. Frecuencia de los códigos de los Docentes



5.2.3. Codificación Abierta Líderes

Para establecer las corrientes paradigmáticas que según los líderes inciden en la renovación metodológica y la evaluación como plataforma para el desarrollo de competencias de razonamiento profesional para la formación de kinesiólogos. Se transcribieron la totalidad de las entrevistas con el propósito de codificar los textos. En este caso se obtuvieron 21 Códigos (Figura 14), resultantes del análisis de 10 entrevistas realizadas a los líderes de la kinesiólogía chilena. A continuación, en negro y con cursiva se encuentra el nodo primario (categorías) y con viñeta negra el nodo asociado y sus cuatro subcategorías.

La primera categoría central que emerge de las entrevistas de los líderes, se denomina *CORRIENTES DE PENSAMIENTO*, cuyo significado viene a poner en el contexto de análisis la decisión de repensar la formación inicial por medio de los modelos epistemológicos predominantes y los antecedentes históricos que han construido las posturas de los líderes respecto de las consecuencias que derivan de la masa crítica, dado el origen de un pensamiento reflexivo propio que a juicio de los entrevistados tendrá consecuencias en la autonomía de estos profesionales (Tabla 26).

En sus componentes los líderes relatan que las corrientes de pensamiento han logrado sentar las bases para repensar la formación dado que el modelo formativo en kinesiólogía enfrenta un conflicto epistemológico gatillado en parte por la incorporación del paradigma de aprendizaje centrado en el estudiante, cuyo arribo trae consigo la era del conocimiento avalado por el desarrollo tecnológico de la informática y la computación que imponen la necesidad de reflexionar el qué hacer según el enfoque ontológico de la disciplina.

Los líderes en general declaran que es necesario plantear y resolver los dilemas derivados del compromiso histórico que tenga la actividad profesional en la transformación de la sociedad desvelando la urgencia de la responsabilidad social, la sustentabilidad y la diversidad.

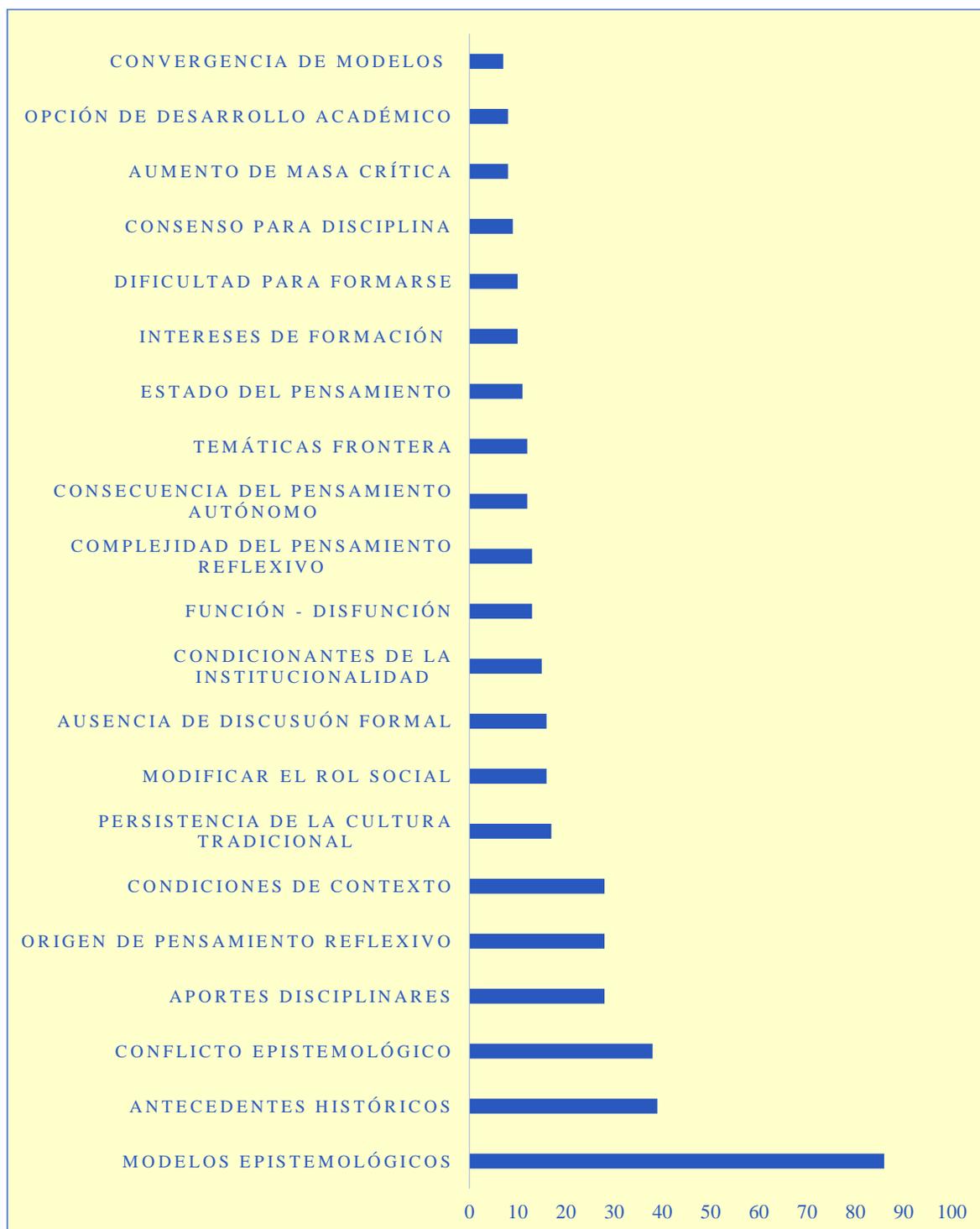


Figura 14. Códigos de los Líderes



En este contexto adaptarse al cambio con la incorporación adecuada de las estrategias metodológicas activas pueden presentarse como una oportunidad para la formación de profesionales conscientes de las demandas humanitarias por la sobrevivencia del planeta, pero fundamentalmente para que en educación se eliminen sistemas punitivos, de control jerárquico ajenos a los contextos y las incertidumbres que impone la realidad.

Los líderes sostienen que el aumento de la masa crítica en kinesiología ha sido a través del desarrollo académico que ha provocado el fortalecimiento de la licenciatura, sin embargo, a su vez ha traído con ello el conflicto epistemológico que generan los diferentes arraigos en que se han originado los perfeccionamientos. Así algunos líderes mantienen tendencias de la tradición que asocian la profesión con un rol colaborativo y dependiente de un modelo hegemónico. Mientras que otros se perfilan en la oportunidad resistente de una conceptualización ontológica y epistemológica propia que además se concibe como una corriente de pensamiento socio-crítico capaz de transformar la kinesiología en Chile.

Los líderes piensan que de alguna manera el conflicto ha dado origen a mayores niveles de reflexión, desplazando el mucho tiempo en que hubo ausencia de discusiones formales referidas a la disciplina, debido al predominio de una cultura tradicional que frente al conflicto optaba por la convergencia y reducía el tono del problema.

Algunos líderes consideran que el conflicto se encuentra invisibilizado por las creencias formativas que tiene el medio profesional, muchas veces soterrado e inconsciente dadas las realidades materiales que deben enfrentar en sus respectivas actuaciones las cuales son dependientes de las relaciones de producción que experimentan con referencia a un sistema estructurado o definitivamente sostenido por un modelo dominante. En tal caso, se confunde la especificidad del objeto de estudio propio pasando a ser un accesorio donde los desempeños están contruidos para la manutención del sistema imperante.

Otros líderes se rebelan contra esta realidad y proponen la profundización del pensamiento autónomo que prioriza el aprendizaje del razonamiento y los consensos disciplinares con el propósito de establecer principios operativos sostenidos por estados de reflexión que expongan sin restricciones los modelos de pensamiento fundamentados en la función y la



disfunción. Argumentan que, si el punto de partida es la expresión de movimiento con sentido, todos los campos de estudio referidos a la discapacidad solo se presentan como unos antecedentes de múltiples sentidos que adoptan la búsqueda de la causalidad de la disfunción, dado que en ello se reconoce una complementariedad multifactorial externa y de amplia motivación interna. De esta manera el método de razonamiento requerido deja de ser lineal, o de causa efecto, ya que se trata de un fenómeno dinámico cuyo epicentro es la posibilidad de comprender la subjetividad que el usuario nos transfiere en referencia al significado que representa su individualidad. Es por esto que la estrategia es iterativa dado su carácter integral, pasando a ser una interacción cuya causalidad mutable reside en la determinación permanente de la dinámica funcional. Estos líderes establecen que, siendo las interacciones dinámicas permanentes, carece de sentido una construcción estática de la realidad y mucho menos clasificable o categorizable por medio de códigos espurios que ocultan encriptadamente en un criterio hegemónico, la problemática de un ser humano que se expresa a través del movimiento.

Tabla 26.

Codificación abierta líderes, primera categoría.

5.2.3.1 Corrientes de Pensamiento.

Nombre de la Subcategoría	Descripción	Reseña Textual
<ul style="list-style-type: none"> Repensar la Formación Inicial 	<p>Se considera como aquella etapa del proceso de innovación curricular que está determinada por las necesidades históricas, disciplinares, y de evolución académica directamente vinculadas con la reflexión epistemológica crítica que una profesión necesita para replantearse su rol social. Gran parte de esta madurez acumulada por los integrantes de la disciplina se relaciona con los mayores niveles de formación alcanzados, pero también con la discusión del momento socio-histórico que vive la profesión. Es una etapa de profundos</p>	<p><i>“Bueno aquí lo que tendría que hacer es partir por profundizar y abrirme a mirar [...] Tengo que abrirme a mirar de manera distinta, de construir todo lo construido, dejarlo ahí en el baúl de los recuerdos y chao, no más y sin prejuicios y abiertamente y todo empezar a construir así de cero, de la nada” LMP♀, UP 9:631C.</i></p>

- Modelos Epistemológicos

cuestionamientos ontológicos en que muchos de los integrantes del núcleo crítico se ven enfrentados a sus propias creencias y convicciones paradigmáticas obtenidas en sus distintas formaciones pero que al contrastar sus argumentos con el objeto de estudio ven espacios de pensamiento que pueden generar conflictos y que requiere de una masa crítica dispuesta a resolver estos nudos problemáticos.

Es claro que las corrientes de pensamiento en kinesiología provienen y están involucradas a partir de los dos grandes paradigmas que estructuralmente han dominado en la superestructura de la salud que inicialmente se instaló con las ciencias naturales y su corriente positivista biológica que respaldó a la medicina como la fuerza hegemónica que nace para curar y cuidar a los enfermos. Al entender posteriormente que la salud no solo es un tema de los médicos se impulsa el más grande y transversal paradigma interdisciplinario denominado biopsicosocial cuya plataforma une a los distintos trabajadores para dar cobertura de manera prioritaria a la promoción, prevención y protección de la salud. Han llegado las condiciones de contexto para posicionarse como un elemento sustantivo a la hora de otorgar prestaciones sanitarias. No obstante, permanece la hegemonía del discurso de la profesión dominante. Sin embargo, la kinesiología aún incómoda en este escenario, sabe que su raíz histórica está en la educación física y por tanto sus corrientes de pensamiento fluyen mucho más naturalmente en torno a la función y el movimiento y por tanto sus objetos de estudios declarados obedecen disciplinariamente a

“Bueno como hemos estado históricamente vinculados a los profesionales de la salud, yo creo que un modelo que inicialmente dominó fue el biomédico que significa centrarse en la salud-enfermedad [...] y fuimos muy marcados formativamente [...] después se fue dando una combinación, matizando eso y poco a poco se fue armando un discurso desde lo biopsicosocial [...] Por otro lado intentaron tener presencia fuerte algunas ciencias aplicadas como la biomecánica, la fisiología del ejercicio, la neurociencia vinculada al control motor, al aprendizaje motor”.
LHM♂, UC 6:11C.



paradigmas aún más esenciales y que como consecuencia de su presencia fundamentan cognitivamente de manera más equilibrada y sólida la salud, el bienestar, la calidad de vida y la funcionalidad. Tales controversias conviven desde el nacimiento de la kinesiología en Chile.

○ Antecedentes históricos

El antecedente histórico más sensible en Kinesiología es la clara separación de su matriz epistemológica original. Habiendo sido su nacimiento como consecuencia de una sub especialización que implementaron los profesores del Instituto de Educación Física en la Universidad de Chile, dado que el mundo viraba desde un modelo de gimnasia militarista hacia uno de predominio salubrista y por tanto, decretando su arraigo a un paradigma eminentemente social. En votación dividida, la profesión de Kinesiólogo decide su traslado a una Facultad de Medicina que veía con buenos ojos incorporar más recursos a través de una carrera que según ellos podía ser aliada. Tal denominación de origen es única en el mundo, ya que el resto de las profesiones hermanas, prácticamente todas vienen del paradigma del cuidado que obligaron a las enfermeras hacerse cargo de la Rehabilitación Física. En cuyo caso el ejercicio del poder paradigmático aceptó la base epistemológica de la profesión dominante.

“O sea en realidad mi generación no partió en la facultad de medicina, nos tocó al final cuando nos íbamos a titular, nos tocó el cambio para medicina. Ese cambio venía provocado principalmente por decisiones de fondo, teóricas y epistemológicas básicamente, de que no teníamos nada que hacer en educación, que éramos profesionales de la salud y nuestro camino natural era medicina”. LMP♀ Up 9:16

○ Aportes Disciplinarios

Es necesario señalar que la profesión en sus inicios no tenía grado académico y que ese hito se constituyó en un propósito, a partir de la presión visionaria de algunos kinesiólogos que comprendieron que, en esa línea, la profesión podía iniciar un camino de independencia. Al principio fue instintivamente la

“Hasta ese momento yo te diría que no hay una sola reflexión que haya justificado la licenciatura en kinesiología desde el punto de vista desde los kinesiólogos, inclusive nosotros formados éramos foráneos, nos habíamos formado en otras ciencias, aquí no existía nada de kinesiología, no existía, no había pohs: Entonces si tú me dices



necesidad de ganar prestigio académico en el contexto universitario, es decir, lograr estar a la par de las condiciones que rodean la cultura universitaria para equilibrar el desenvolvimiento como académico frente a otros académicos. No era un propósito que se vinculara directamente con el desarrollo disciplinar, de hecho, cada kinesiólogo formó parte de círculos que cultivaban objetos de estudio ajenos y eventualmente en sus derivaciones se conectaban con el movimiento o la función. Eso no quiere decir que en las reflexiones no hayan existido planteamientos referidos a la necesidad de desarrollar la teoría de nuestro propio objeto de estudio.

Seguramente la historia ubicará en justicia los esfuerzos de notables kinesiólogos que mostraron el camino. Sin embargo, con las demandas que traen los procesos de reforma curricular cuyo eje es el cambio de paradigma para el aprendizaje, se hacen evidentes las necesidades que tiene el currículo de reconocer un enfoque disciplinar que identifique a las carreras de kinesiólogía. En ese contexto las comunidades académicas tendrán que decidir si quieren mantener la tradición o estar alertas a la reproducción de la formación de kinesiólogos o definitivamente van a intentar la transformación de la actuación profesional.

¿Cuáles son los paradigmas que estaban a la fecha? ...Yo diría que fueron construidos por necesidades de las personas que estaban de un desarrollo, yo diría que bastante más individual, pero te lo aseguro que no hay ningún antecedente que haya indicado de que era una necesidad disciplinar, no existía. Y como no existía, entonces la pregunta fue buena eh...tenemos que cambiar el currículo” LAL[♂], UP 8:11

Está lleno... Y nosotros no queremos eso y queremos uno más asumiendo que ese sujeto nos puede dar la mirada de las Ciencias Sociales, porque el riesgo que yo veo en esta visión es que ese positivismo se transforme en una cuestión tan estricta que al final estemos viendo si el sujeto es capaz de reconocer solo los aspectos moleculares, pero no se preocupó como se llamaba el paciente... Eso tiene riesgos” LCV[♂], Up 5:84





Tabla 27.

Codificación abierta líderes, segunda subcategoría.

5.2.3.1.1 Aumento de Masa Crítica.

Nombre de la Subcategoría	Descripción	Reseña Textual
<ul style="list-style-type: none"> Aumento de Masa Crítica 	<p>No sólo es un pasado disciplinar y profesional que soporta una ontología propia, sino que la múltiple formación de grados académicos en distintas áreas del conocimiento lo que posteriormente hace que los kinesiólogos que permanecen en la academia adopten la pertinencia de una forma particular de entender los fenómenos que debe tratar como profesional socialmente responsable. Sino que además con las distintas interacciones que han enriquecido la proporción argumentativa de la kinesiólogía lo que otorga mayores niveles de conciencia sobre la toma de decisiones. Es de tal relevancia la discusión interna que hoy día forma parte estratégica de las planificaciones gremiales.</p>	<p><i>Yo creo que la kinesiólogía que se estudia hoy es muy distinta a la que se estudió hace años atrás, yo la veo como una kinesiólogía más que una kinesiterapia [...] Un colega me decía que la licenciatura me cambió la vida, porque yo antes hacía, pero después me di cuenta de por qué hacía [...]</i> <i>Pueden decirle a usted: debe hacer esto, esto y esto...el tema es cómo toma decisiones autónomas en función propia de un usuario...eso es el tema...esa es la problemática”</i> LMV♂, UP</p>
<ul style="list-style-type: none"> Opción de desarrollo académico 	<p>En algunos contextos hubo decisiones estratégicas impulsadas por el conocimiento exacto de las capacidades de las comunidades académicas, lo cual había sido consecuencia de la decisión de que esa ruta académica era la única forma de consolidar los aportes para la disciplina. En este propósito siempre hubo apoyos desinteresados y fraternos de otros académicos que respaldaron y participaron de proyectos que de alguna manera también los sentían cercanos. Es el caso del primer Magister en Kinesiólogía.</p>	<p><i>“No había vuelta atrás y nosotros ya habíamos declarado después de la licenciatura, inclusive ya estando bastante avanzado, estoy hablando de la década del 90 ya...ya habíamos declarado que nuestro desarrollo como profesión de kinesiólogo anterior de la UCM, no iba a ser por la vía clínica, iba a ser por la vía académica, nosotros íbamos a forzar nuestra formación y nuestro desarrollo hacia la consecución de los grados, licenciatura, magister y doctorado (golpea la mesa)”</i> LHM♂, UC.</p>
<ul style="list-style-type: none"> Fortalecimiento de la Licenciatura 	<p>No todas las veces las justificaciones de crecimiento tienen que ver con objetivos propuestos desde el altruismo,</p>	<p><i>“en ese espacio Ciencias Básicas dice, nosotros vamos a presentar la licenciatura en kinesiólogía porque solo dependería no cierto, de que la</i></p>



muchas veces el pragmatismo es quien determina las conductas. Al respecto el logro de la licenciatura benefició sin dudas a todas las profesiones de la salud, dado que en Dictadura arbitrariamente se decidió que solo doce carreras tenían el privilegio de poseer este rango universitario. Al margen de este despropósito retrógrado, en kinesiología hubo al menos dos razones reconocidas que favorecieron la justificación de la licenciatura: a) una razón administrativa dada por la inserción que tenía en ciertas facultades y por tanto la necesidad de una formación científica y b) la mantención de un requisito que le reconocía informar rigurosamente acerca de tales procedimientos, a través de la ejecución de una tesis inclusive sin haber optado a grado.

- Conflicto Epistemológico

Los kinesiólogos según adoptan métodos de investigación por sus respectivas formaciones de grado erradamente son presas de las racionalidades y/o experticias técnicas que han practicado y efectivamente dominado en esos procesos. Postergando las reflexiones de problemáticas contextualizadas que muchas veces necesitan más de métodos colaborativos para su enfrentamiento adecuado que de miradas parceladas afines solo a la posibilidad de controlar un determinado procedimiento. Tal vez la relativa precocidad en la que se encuentra el desarrollo de la disciplina hace que exista una escasa comunión de ideas y que sea la adscripción a un método lo que predomine académicamente, sin menospreciar los conflictos epistemológicos legítimos que pueden emerger de los contextos en cuestión.

- Ausencia de discusión formal

Existe una carencia para articular el pensamiento propio que se deriva de la falta de colaboración, reconocida inclusive por la

universidad la presente [...] si uno toma las primeras justificaciones de los currículos no hay una justificación del punto de vista de las ciencias del movimiento humano, es una justificación respecto de que todo profesional de las ciencias de la salud requiere formación científica y por lo tanto esta debe ser del más alto nivel asegurado como por ejemplo el nivel de licenciatura” LHM♂, UC

“Tú tienes un problema serio tu confundes lo que define a los kinesiólogos [...] no son los métodos, los métodos en realidad están al servicio del problema de investigación que si requiere de métodos sean estos cualitativos, cuantitativos o una mezcla. Pero tú no puedes definir que uno debe hacer por el método, una visión del mundo”. LHM♂, UC

“Falta la formalidad para poder establecer estos complementos, porque se ha discutido de manera informal: no me gusta el modelo



WCPT, pero principalmente por que no se ha dado la discusión del objeto de estudio que involucra la exposición de las líneas fundamentales de reflexión que se operacionalizan en determinados comportamientos teóricos y prácticos los cuales reflejan adscripciones ontológicas y epistemológicas variadas que traducen mantención de la tradición, expansión de la reproducción o la integración de la transformación. Tales corrientes de pensamiento implican una discusión académica, es decir un ejercicio que se hace sobre productos concretos que tienen que estar formalizados acorde a las nomenclaturas de las publicaciones o de acuerdo a las exposiciones en Jornadas o Congresos que las validan frente a pares. Sin embargo, esta actividad regular junto con ser escasa pareciera que no cuenta con una preocupación preferencial por parte de los kinesiólogos siempre más cercanos a la discusión de los aspectos técnicos más que de los reflexivos. Tal declaración implica junto con reconocer una baja preocupación por estos aspectos, en justicia también connotar que sistemáticamente emergen con la periodicidad que requiere la claridad estratégica de las argumentaciones, cada vez que se exigen planteamientos disciplinares o profesionales de fondo.

- Persistencia de la cultura tradicional

La radicalidad del cambio en el paradigma del aprendizaje centrado en el estudiante, ha tenido también aristas que no sólo apuntan a la falta de capacitación como aspecto administrativo, y la habituación de una cultura académica como elemento reflexivo. Buena parte de la dificultad está dada por la resistencia multifactorial que han

porque no me gusta o porque creo que eso me hace ruido, esas cosas han existido [...] acá lo que falta es gente que este en desacuerdo con esos lineamientos, lo plantee y exponga una propuesta, porque acá no hay discusión de que kinesiólogía requiere un modelo una forma particular de ver el mundo [...] porque se comprende como ciencia y una profesión que quiere ser autónoma, entonces para esas dos comprensiones no tener modelo una forma de ver el mundo, es imposible lograr ese propósito, entonces falta formalidad en el contexto de la operacionalización de los modelos, de cómo los comprendemos de cómo los vamos a usar” LPM ♂, U C

Creo que la academia tiene mucho que decir y quizás en este tiempo no lo ha dicho. Sabe de muchas problemáticas, conoce de muchas miradas a nivel mundial y que están muchas veces en la línea de ser muy interesantes para replicar acá, pero faltan momentos de conversación y de discusión entre todos. LHM ♂, Up2:29

“Los profesores más antiguos, siempre existe esta dificultad, pero no solamente ahora pensándolo bien en los profesores antiguos, sino también del profesor nuevo, joven, que quiere de alguna u otra forma, demostrar, el demostrar que sabe, y para eso... A mí me toco, y yo lo digo, porque, ya me ha tocado dos profesores que me dicen: Profe, voy a mostrarle esto a los



opuesto no solo los académicos, sino que también los estudiantes. En este derrotero que no necesariamente se explica solo desde lo metodológico, se debe dar una cabida aquellas raíces epistemológicas que todo sujeto que interactúa en educación tarde o temprano tiene que reconocer que habitan en él. Tal vez si se piensa en: alto número de estudiantes, el saber es un bien al cual solo algunos pueden acceder, réplica de formatos probados desde lo cuantitativo, inmutabilidad de los roles profesionales, fortalecimiento de la capacidad de almacenar información, solo aquellos más preparados lograrán el éxito académico, etc. Hace fácil la ecuación de la oposición al cambio, sin embargo, pero cuando reconocemos estar influidos por la cultura, cuando aceptamos la diferencia del otro, cuando a pesar de que todos reproducen yo me esmero por transformar, cuando deseo conductas protagónicas de los estudiantes y sobre todo cuando el profesor no excusa sus propias responsabilidades para reconocer que la tarea de que el estudiante aprenda, es del profesor. Estamos hablando de que ese tipo de conductas son patrimonio de paradigmas que están instalados en los propios esquemas mentales de los interactuantes y que de su reconocimiento recién se podrá desatar el nudo del conflicto que permanece a la base de la forma como se debe enseñar la kinesiólogía

estudiantes, y es una clase expositiva, de 40, 50, 60 diapositivas, donde efectivamente viene con todas las cosas de su magister, a lo mejor. Pero oye, discúlpame, pero tienes un programa, esto es de postgrado, el modelo educativo te lo pase [...] El librito verde, date cuenta que... Generalmente somos un equipo joven, y por lo tanto, generalmente se adapta, pero como estamos influidos por la cultura y nuestra misma formación, muchas veces volvemos a lo mismo". LHM♂, Up



Tabla 28.

Codificación abierta líderes, tercera subcategoría

5.2.3.1.2 Origen del Pensamiento Reflexivo.

Nombre de la Subcategoría	Descripción	Reseña Textual
<ul style="list-style-type: none"> Origen del Pensamiento Reflexivo 	<p>Con algún grado de seguridad los inicios del pensamiento reflexivo en kinesiología están muy ligados a la formación de post grado que optaron sus líderes. Fundamentalmente porque ningún kinesiólogo se ha preparado en su objeto de estudio propio (no existe esa formación), por lo que desde los inicios de sus procesos debe abandonar su base disciplinar para ir hacia otros campos del conocimiento que son portadores de fuertes paradigmas desarrollados en el tiempo que han tardado sus respectivas profesiones en tener los dominios de los mismos. No hay otra alternativa, se asume la ontología y la epistemología de la formación del post grado para avanzar o se renuncia. Con menores dificultades se encontraron aquellos kinesiólogos que se sintieron cómodos en los respectivos campos que fueron de su cercanía. Un positivista en campo positivista solo confirma su racionalidad técnica. Pero un positivista en un ámbito interpretativo no puede, tiene que mutar hacia una construcción de realidad que lo relativiza en su totalidad, la misma suerte correría un constructivista en mares positivos. De tal magnitud es este conflicto que al día de hoy también la kinesiología ha entregado su espacio cognitivo para ser fuente de conocimiento que tributa a la misma problemática. En el mundo se da el debate que enfrenta posiciones cualitativas versus cuantitativas,</p>	<p><i>“Exactamente, no podías ser neutro y menos estando en la universidad, era muy claro que quienes estaban en la universidad era la elite pensante del país y además el país te lo daba gratis, entonces tu compromiso de responder al país, con lo que te estaba dando una profesión y además la posibilidad de pensar el país y para eso te estaban dando educación, era un compromiso, así como de vida, ¿me entiendes? Terrible. ¿Entonces en relación a ese compromiso nadie era ambiguo, todo el mundo tenía opinión, todo el mundo quería participar todo el mundo quería convencer al otro, al que no pensaba igual que tú, me entendí? Entonces eran todas discusiones y cuestiones fuertes. Entonces eso, en ese sentido yo me formé con esta medicalización que todavía ni siquiera era reconocido como el modelo bio-médico”. LMP♀, Up 9:6</i></p> <p><i>“Yo creo que los primeros pasos son la racionalidad científica como medio para poder reflexionar respecto de tu objeto de estudio y producir respecto de tu objeto de estudio, solo comienza a darse después de los licenciados de pos título de la licenciatura en kinesiología, no de los alumnos de pregrado con su grado de licenciado, quiero hacer la diferencia ya...a que me refiero con esto: el pos título me refiero a las personas que se formaron en Santiago, dos versiones más una en Concepción no eran sujetos nóveles, eran todos sujetos formados, me refiero en distintas universidades pero ya venían con,</i></p>

albergando la esperanza que las preguntas sean las que releven los métodos y no al revés.

La kinesiología chilena nació en un ámbito educativo con fuerte arraigo a la Facultad de Educación, el tiempo y los intereses la llevaron a mudarse a la Facultad de Medicina, la formación de sus egresados y los estudios de sus investigadores han permitido recomponer la trayectoria histórica y el rescate de sus mejores tradiciones para participar en Facultades de Rehabilitación, de Ciencias, de Arte y de Salud. En este viaje académico el kinesiólogo chileno ha sido un buen aprendiz y ha descubierto su propio objeto de estudio y como ha conocido este fenómeno y a la vez construido herramientas propias para seguir escudriñando su fenómeno, tiene la capacidad de predecir eventos en su disciplina acumulando la suficiente capacidad de conocimiento que ya le hace pensar reflexivamente en que puede tener autodeterminación y autonomía en el ejercicio de su profesión.

Al enfrentar los desafíos inherentes a esta responsabilidad cognitiva, va encontrando que la academia y la sociedad le debe hacer un espacio en reconocimiento a su trayectoria y los problemas que ha ido solucionando.

Pero en este derrotero vienen los desafíos mayores que justifican el estatus de una actividad humana que es capaz de autorregularse y ser capaz de contribuir con sus experticias de proporcionar respuestas tecnológicamente viables y racionalmente más eficientes para resolver los grandes problemas que la humanidad tiene en cuanto a la falta de movimiento y su funcionalidad.

me refiero el solo hecho de, ehh admitir formarse en la licenciatura, significaba colocarse en un contexto de una mirada científica de tu hacer y cómo eran sujetos que ya tenían carrera profesional realizada, tres, cuatro, cinco años, entonces esa racionalidad los hizo mirar sus formas de actuar que podía ser con una justificación más profunda, quizá la misma pero justificarla más profundamente y porque digo eso, porque uno podría connotar y me acuerdo de haberlo connotado más de alguna vez, una oportunidad aquí, uno notaba que esos alumnos marcaban la diferencia en los congresos ya sea de kinesiólogos y de estudiantes, esa racionalidad se expresaba ahí, entonces uno decía ahí claro hay una racionalidad científica distinta a la que estaba acostumbrado a dar cuenta de cuantos efectos había tenido el Ultrasonido, respecto de terapias, sino que los problemas eran, eran mayores". LHM♂, UC 8:45

Un aspecto derivado de estos desafíos consistirá en volver a mirar las mallas curriculares para determinar cómo se transfieren estos dominios en tanto se trata de formar reflexivamente.

- Convergencia de modelos

En la trayectoria de la kinesiología se ha convivido con paradigmas compartidos cuyas ventajas han sido bien aprovechadas dada la amplitud conceptual de los ámbitos de desempeño para el profesional que trabaja con el movimiento humanos y sus disfunciones. Tanto bajo una estructura jerárquica como la del modelo biomédico, como una transdisciplinar como la propuesta por el modelo biopsicosocial son terrenos donde el kinesiólogo se puede desempeñar sin problemas técnicos dado que su aporte es insustituible. Sin embargo, la interacción teórica con el usuario donde la funcionalidad se transforma en el propósito fundamental de la expresión de movimiento de un ser humano, se desencadena un espacio temporal que proyecta la relación dialógica a una categoría reflexiva donde el sujeto y su requerimiento forma parte de una necesidad de atención central que ningún otro profesional puede compartir con mayor pertinencia epistemológica. En ese marco referencial si bien se podría operar libremente con autonomía procesual es cuando más convergencia paradigmática se podría convenir.

*“Y nosotros que actuamos con las manos, con las personas, sobre el cuerpo de las personas, donde las subjetividades están, las de uno y las del paciente y las personas, están, pero ahí y eso como que lo ocultamos, no le damos ni una importancia, al revés, es malo, tiene que todo objetivarse. Entonces claro, a lo mejor va a haber una vía que va a ir por ahí hacia la robótica, pero, hay otras miradas también y que por último pueden coexistir”. **LMV♂, UP***

*Abrir una vertiente, entramos desde la kinesiología a lo que siempre había sido o había sido su razón de ser que era la persona y todas sus condicionantes, de contexto, de entorno, de todo tipo, familiar, social, de movimiento, de funcionalidad, de corporalidad, ósea todos aspectos que tiene que ver con aspectos personales de la persona pero también con aspectos comunitarios y yo creo que todos los aspectos de la salud comunitaria y el kinesiólogo inserto en esa problemática social, comunitaria, a mi modo de ver, es el profesional fundamental”. **LHM♂, Up9:130***



Tabla 29.

Codificación abierta líderes, cuarta subcategoría

5.2.3.1.3 Consecuencias del Pensamiento Autónomo.

Nombre de la Subcategoría	Descripción	Reseña Textual
<ul style="list-style-type: none"> Consecuencias del pensamiento autónomo 	<p>Siendo el movimiento humano y la funcionalidad un fenómeno no solo de amplitud universal su característica epistemológica más significativa es la particularidad que representa para cada persona dado que se traduce en aspectos que van desde la vida diaria hasta requerimientos tan complejos como las satisfacciones más sublimes del espíritu. “Salud humana y calidad de vida dependen de la capacidad de moverse hábil y eficientemente”. Por tanto, desarrollar esta línea de pensamiento involucra incorporar la complejidad al movimiento humano como objeto de estudio, y eso quiere decir que la mirada sistémica del movimiento exige la preocupación transversal de las ciencias interesadas en estudiar sus principios y leyes involucradas. Es decir, que los departamentos de kinesiología deben ponerse al servicio de esta comprensión necesaria para la evolución social y biológica del ser humano. Tal decisión ontológica precisa de un modelo conceptual capaz de interpretar adecuadamente los distintos alcances que puede llevar a cabo el fenómeno, es decir, un modelo comprensivo de las distintas realidades que gobiernan sus características para aportar las soluciones que requieran las problemáticas que enfrenta. Este modelo tiene que ser capaz de interpretar y orientar adecuadamente la perspectiva de la realidad en cuestión, entregando herramientas que sean útiles en la comprensión y la</p>	<p>“he escuchado a colegas de sobre todo del colegio de kinesiólogos de hablar de la autonomía en tanto dentro de este modelo biomédico yo quiero ser autónomo para primer contacto que es una justificación comercial, es decir, no esperar que te llegue la orden para poder atender y que te lleguen directamente (fuera de esa comprensión), bueno no es esa autonomía a la que me voy a referir porque esa autonomía... no es autonomía, eso es independencia económica que tiene que ver con otra connotación. Yo hablo de autonomía del profesional porque requiere hacerse cargo de ámbitos en los cuales el kinesiólogo no se hacía cargo” LRA♂, Up.</p> <p>“El modelo FDMH le agrega dos componentes, le agrega el componente debe hacerse responsable no solo la enfermedad, sino los estados de bienestar por lo tanto de los contextos funcionales habituales pero que hay que cuidar, como hay que cuidar no cierto las plantas, el árbol, la vida...hay que cuidarlos, hay que promover los hábitos de vida saludable, hay que promover que los sujetos se muevan, hay que promover que hagan actividades al aire libre, hay que promover que tenga actitud de vida más ecológica con su medio ambiente, esa es una responsabilidad que yo debo asumir y no solo debe ser declarativa, debe ser responsable en el sentido de que, de tomar las decisiones, para eso se requiere autonomía, pero autonomía no se establece por decreto, la</p>



explicación del fenómeno, solo de esa manera será un modelo que aporte con creatividad y responsabilidad. Posteriormente de la forma como vaya resolviendo exitosamente las problemáticas obtendrá la consiguiente autonomía como resultado.

autonomía se gana por credibilidad de profesional que la quiera imponer y yo creo que esa autonomía la podemos ganar a través del método que nos da los argumentos que es la ética científica sobre la cual se postula nuestro quehacer, te acuerdas del tema que hemos hablado de la Adela Cortina “la sociedad tiene problemas y las universidades tienen departamentos”, bueno pero en este caso, departamento o la disciplina a mí lo único que me agregó es más responsabilidad y al ser más responsable, entonces yo demando para ser más responsable, la autonomía de esa responsabilidad” LHM♂, UC

- Restricciones para enseñar Razonamiento

Las matrices curriculares vigentes a la fecha dan cuenta de competencias que más bien tienden a la reproducción de kinesiólogos cuyas problemáticas a lo más se encuentran en sintonía con la epidemiología de la enfermedad, en ese aspecto el pensamiento reflexivo nace y muere con procedimientos derivados de la patología, un ejemplo claro es que todas las profesiones de la salud hasta hace poco se formaban con la copia de los elementos semiológicos de la medicina, eso sin ni siquiera indagar en las estructuras estereotipadas de las ciencias básicas en los primeros años con el único propósito de dotar adecuadamente de un pensamiento científico. Las consecuencias del uso de metodologías prestadas por la profesión dominante conducían a replicar espacios formativos similares que evidentemente carecían del poder otorgado y que si beneficiaba a la profesión matricial en la toma de decisiones. De tal hegemonía

“Entonces por lo tanto creo que con el razonamiento clínico puede ocurrir eso, al menos yo desde mi vivencia en el pregrado que si bien eh, no existían acciones propias donde uno dijera ya esto es razonamiento, así tienes que pensar o así abordarlo, hacen falta instancias que tiendan a eso, que le enseñen al estudiante que existe una realidad, que existe un contexto que para dar respuesta a la salud, a la condición de salud del usuario, se tiene que tener un modelo en la cabeza de pensamiento que trate de abarcar todas las aristas que pudiesen aparecer en el camino”. LMM♂, Up2:22



resulta la ejecución de estos flujogramas que el ejercicio más elevado de pensamiento podía llevar como límite a compartir el lenguaje solo en la sintonía médica. Es decir, invariablemente bajo este paradigma la máxima aspiración era coincidir con los exámenes, los diagnósticos y los tratamientos médicos. En este campo cuyo sujeto era el estudio de la enfermedad no cabía otro objeto que no fuera el paciente.

Así, se hegemonizaban problemas comunes al enfermo y por tanto consecuencias similares a la enfermedad. Por muchos años se integraron racionalidades que solo eran apéndices del modelo dominante.

Hoy día a pesar de los avances paradigmáticos de la disciplina permanecen estos resabios en algunos centros formadores y principalmente en los lugares de práctica profesional lo que muchas veces opera en los nuevos kinesiólogos como un violento acercamiento a una realidad de dependencia y restricción que contradice la formación recibida.

Es necesario reconocer y diagnosticar esta situación dado que se abandona la posibilidad de detectar otros problemas diferentes a la condición hegemónica y minimiza el desarrollo de la perspectiva del razonamiento vinculado al movimiento y la funcionalidad.

Mientras no se produzca la integración de las racionalidades que se aprenden actualmente en las escuelas de kinesiología y se materialicen en las prácticas profesionales, no se podrá avanzar en los propósitos de autonomía, reflexión crítica ni consolidación de estándares, sin eludir que tales necesidades también requieren de la optimización de las estrategias metodológicas y de evaluación



para dar cuenta del manejo de esas competencias

- Consensos para la disciplina

La tendencia en kinesiología cada vez se da más hacia la coexistencia de modelos, es decir, pasar de una mirada atrincherada en los enfoques irreductibles al respeto por el trabajo bien hecho, valorando la objetividad y la subjetividad de los análisis paradigmáticos serios, otorgando a quienes se han formado los espacios para enriquecer la disciplina, entendiendo su complejidad liberándose de los supuestos y las hipótesis que compiten infructuosamente por explicar o interpretar segmentos de un fenómeno complementario y valioso como todo no más que sus partes.

Esta superación de la miopía disciplinar es necesaria para alcanzar espacios de reflexión de mayor envergadura sin anteponer verdades inmóviles que solo pueden consolidarse en la medida que se mantengan los aportes de los estudiosos del movimiento humano.

El desafío está en los consensos disciplinares antes que nada al interior de la profesión cuyo marco de referencias debe exceder los paradigmas tradicionales y de reproducción para crecer hacia aquellos que contribuyen a la transformación de la sociedad. Un buen ejemplo lo constituye el marco conceptual de Movimiento, Función y Salud que involucra la preocupación de grupos humanos que no son blanco prioritario tales como los niños de los jardines infantiles, los prescolares rurales, los escolares sedentarios, los estudiantes secundarios, los trabajadores, las mujeres embarazadas, los ciudadanos con sobrepeso, los clubes de los adultos mayores, etc. Personas que tangencialmente o solo frente

“lo vamos a colocar así ya, los problemas definen los métodos para poderlos resolver y estos pueden tener distintas características y yo no me amarro a que solo tiene que ser cuantitativo la mirada cuantitativa, no, no, no el problema define, eso establece de que el movimiento la complejidad del movimiento también tiene exactamente los mismos modos de resolverse porque depende de los niveles donde tú lo estás circunscribiendo. Si el movimiento del cual yo me quiero ocupar es a nivel de segmentos, me refiero de movilidades segmentarias que es la más básica eso es “cuanti” eso es medir un ángulo, es medir relaciones de un segmento con otro es básico ya, pero si lo quiero colocar el mismo movimiento pero en el nivel de la intencionalidad de ese movimiento entonces estoy hablando a nivel conductual y psicológico eso es complejo, eso no basta un instrumento de medición que sea capaz de capturar la intencionalidad del movimiento, ahí se requieren categorías cualitativas para poderlas describir para poder tratar de capturar la esencia de la intencionalidad, no tengo una forma de medir la intencionalidad con un goniómetro, con un microscopio, con un acelerómetro...matemáticamente pero si lo puedo tratar de capturar la intencionalidad a través de un cuestionario a través de una forma observacional a través de otras herramientas, eso me está hablando de la complejidad que significa ese análisis”LHM♂, 8:112



- Estado del pensamiento

a un evento patológico tienen un acercamiento al beneficio de una vida funcionalmente informada.

El estado del pensamiento kinesiológico necesita posicionar al centro del discurso, el objeto de estudio por sobre la imposición de determinados métodos que a fin de cuentas son creencias subjetivas de los investigadores que en base a esos auto reconocimientos validan las formas en que se accede al conocimiento disciplinar. Más que desgastar la discusión en la falsación de las metodologías, el estado del pensamiento se debe dedicar a resolver el enfoque y las preguntas pertinentes acorde a la situación socio-histórica que vive la disciplina y la profesión hoy día. Tal priorización es el verdadero estado del pensamiento en kinesiólogía que parte por reconocer la necesidad de repensar la formación de los kinesiólogos para los próximos desafíos que se nos avecinan.

A la fecha la defensa de posturas ajenas a esta preocupación junto con entrapar y empantanar a los kinesiólogos mejor formados, retarda los reales problemas de la kinesiólogía chilena cuyas preocupaciones no están en la actualización de evidencias que forman parte de realidades inaplicables culturalmente a nuestras poblaciones porque evidentemente las problemáticas son situadas, particulares, y diversas como distintos son las condiciones en que se desempeñan funcionalmente las poblaciones nacionales regionales y locales. Sin dejar de considerar que además que ancestralmente los kinesiólogos chilenos tienen antecedentes propios de haberse preocupado por las disfunciones y los trastornos del movimiento 600 a de C.

“Hay que avanzar hacia una concepción bastante más avanzada que eso y ahí yo creo que todavía nos falta hincar el diente, permitírnos explorar situaciones que son más de índole interpretativa, por lo menos y ojalá de índole crítica. Entonces si nosotros estamos todavía aquí en este paradigma positivista, racional-técnico y en este mundo determinista, buscando la objetividad, la verdad y creyendo que lo único científico, es la ciencia, el objetivo pucha, nos vamos a morir ahí, a lo más avanzaremos con la robótica, pero este trabajo con la comunidad, con las personas, requiere avanzar más en otras direcciones. Entonces, ahí hay a veces resistencias que encuentra en los colegas “que esta cuestión cómo, que eso no es científico” más aún “no es verdad porque no es objetivo”. LMP♀, Up9:132

“Yo pienso...yo pienso como biólogo en ese sentido porque no está en mi formación de kinesiólogo ver eso... pero se ve más fácil en las ciencias básicas clásicas. Yo pienso que la kinesiólogía es una disciplina científica y como tal debe responder, debe dar respuesta a los fenómenos de la naturaleza bajo el método científico y en cualquier condición en cualquiera que opere un kinesiólogo”. LJM♂, UP5:24



- Función Disfunción

Si se parte de la base que la salud no se puede explicar solo por salud, ni enfermedad solo por enfermedad, el constructo es necesario entenderlo como estados dinámicos en que el organismo evoluciona recurrentemente o pasa con frecuencia de salud a enfermedad o viceversa. Así las cosas, este estado de salud-enfermedad altera las funciones sean estas, orgánicas, psicológicas o de expresión y por tanto debutan como disfunciones desde lo más básico que es el movimiento humano. No existe vida ni presencia de salud sino es través de la expresión de movimiento, entonces esa comprensión es tan compleja que da para construir una disciplina científica y humanista que en el día de hoy se llama kinesiología o ciencias del movimiento humano. La forma de capturar los distintos niveles de movimiento y como se van expresando en un momento determinado permitirá construir preguntas adecuadas, por ejemplo si deseo explicar la contracción muscular que genera movimiento recurriré a la bioquímica y la mediré con el trazado de una proteína o una molécula no puede hacerlo cualitativamente, mientras que si trato de medir la intencionalidad del movimiento, estoy en presencia de un fenómeno conductual y ahí tengo que utilizar otra metodología que me permita comprender o interpretar tal intención, por tanto la pregunta se canalizará dependiendo del problema y su circunscripción. Es en este modelo de pensamiento que el paradigma Función-Disfunción permite albergar semejante dilema y como tal orienta la operacionalización de las problemáticas.

“el kinesiólogo, que es lo que interviene..., el movimiento es la función asociada a ese movimiento y podría tener 3 pacientes con la misma patología, una misma etiología o una misma causa de esa disfunción del movimiento, pero perfiles, motores y de función totalmente perfectamente distintos y contextos funcionales distintos, entonces mis objetivos terapéuticos lo más probable es que sean distintos también. Entonces cuando yo enfoco mi terapéutica y mi trabajo como kinesiólogo en base a esa etiología mi diagnóstico médico tal vez estoy cometiendo ese error porque estoy homogenizando grupos que no sean homogéneos necesariamente en base al movimiento quizás en base a la etiología son homogéneos, pero no es nuestro objeto de estudio” LPM♂, UC1:43



La segunda categoría central se denomina CONSECUENCIAS FORMATIVAS DEL PENSAMIENTO PROPIO y posee las siguientes cuatro subcategorías (Tabla 30).

Para los líderes las consecuencias formativas del pensamiento propio tendrán que enfrentar coyunturas de contradicción puesto que la gran mayoría de las acciones profesionales se dan en convergencia con un modelo de colaboración para la contribución de un bien superior que es el paciente. A juicio de los líderes en este escenario si bien se opera desde la lejanía de la contradicción entre relaciones y medios, quien gobierna la toma de decisiones es la misma estructura jerárquica del modelo dominante.

Para algunos líderes si el terapeuta no solo tiene un rol operativo de contribución dada su innegable experticia, sino que además en su interacción con el usuario constata que enfrenta a un objeto de estudio propio, el cual es demandante de sus propios desafíos los cuales además son distintos de las soluciones ya ofrecidas por la estructura. Reconoce que está ante un conflicto epistemológico que debe resolver con sus propias herramientas y con sus particulares propósitos, los cuales además, deberá negociar con su único interlocutor válido, el resto es comunicación de su quehacer.

En referencia a los apoyos institucionales, la mayoría de los líderes opinó que en un determinado momento fueron fundamentales para incrementar las condiciones del capital humano expresado en la obtención de un mayor número de doctores, no obstante, más que el logro de profundizar la disciplina esto se transformó en aspiraciones de jerarquización académica. Así los líderes declaran que tal condicionante de formación, no siempre significó perfeccionar epistemológicamente el propio objeto de estudio.

Por otra parte, los líderes frente al cambio de paradigma centrado en el estudiante cuyos propósitos emergen de la IC, la RM, los cambios en la evaluación y por consiguiente el modelo formativo, tienen una mirada crítica de las futuras actuaciones profesionales, dado que el planteamiento ideológico central se gobierna por el libre mercado y la empleabilidad. Lo que a juicio de ellos es verdaderamente restrictivo de los contextos reales que con prioridad se debiesen regular por la responsabilidad social. De esta manera el conflicto epistemológico derivado no solo involucra dar cuenta de sujetos con capacidad de modificar



prácticas profesionales, sino que las competencias deben considerar el logro de la autonomía para la TD responsables que se construyen desde el pensamiento reflexivo el cual está íntimamente vinculado con la posibilidad de dar respuestas efectivas a las problemáticas que enfrentan las personas con disfunciones motoras.

Algunos líderes sostienen que las matrices curriculares tienen la obligación de incorporar la reflexión disciplinar de su objeto de estudio, implementando espacios pedagógicos a través de familias de contenidos que con amplitud didáctica sean efectivos en la formación inicial, permitiendo la expresión de desempeños compatibles con profesionales realmente autónomos.

Los líderes piensan que las consecuencias de estas implementaciones tendrán complejidades prácticas, dados los actuales escenarios que exhiben la convivencia de modelos: biomédico, biopsicosocial y propio, los cuales en rigor forman parte de los ambientes en los cuales actualmente se desempeñan los kinesiólogos. En lo que se refiere a la formación, algunos líderes señalan que las consecuencias de la implementación se encuentran con la limitación de herramientas derivadas de inconsistencias formativas que restringen las posibilidades de aprender el RcP.

En particular los líderes mencionan que se dan resistencias administrativas y académicas que desde la tradición impiden la modificación de los modelos clásicos, bajo la creencia de que tales metodologías tienen casi un carácter de cierta inmovilidad en la instalación de las racionalidades para obtener un pensamiento profesional. Paradójicamente esta creencia está muy arraigada en la mayoría de los profesionales de la salud impidiendo desde adentro las proyecciones alternativas de modelos constructivistas y de transformación.

Algunos pocos líderes alertan que tal creencia se materializa indefectiblemente toda vez que los procesos de renovación se mantienen inalterables en los constructos de las ciencias básicas, asumiendo que el criterio de científicidad para un profesional solo se puede adquirir bajo los postulados inalterables de sus didácticas impidiendo que las propias disciplinas desarrollen sus racionalidades donde incorporen sus modelos de pensamiento. Argumentan que en la realidad se enfrenta un conflicto de poder dado que en las formas se instalan



aprendizajes dependientes de estrategias de una determinada epistemología. Es así que las consecuencias curriculares cuando implican autonomía de una disciplina pasan a ser ideológicamente críticas, claves y operativamente estratégicas. Según los líderes, esta concepción de no estar capacitados habla de la instalación de un sistema formativo universal dependiente e insuficiente para lograr la autonomía.

Tabla 30.

Codificación abierta líderes, segunda categoría.

5.2.3.2 Consecuencias Formativas.

Nombre de la Subcategoría	Descripción	Reseña Textual
<ul style="list-style-type: none"> Reeducar la Actuación Profesional 	<p>Una de las consecuencias formativas más trascendentes del pensamiento propio, ha sido develar una buena cantidad de actuaciones profesionales que datan de siglos pasados y que en cuyas racionalidades operativas, existen ejercicios de poder administrativo incompatibles con el desarrollo actual de la disciplina y la profesión. Prueba irrefutable del anacronismo se encuentra en el título V del código sanitario que muestra el carácter feudal de sus articulados. Es de tal evidencia lo extemporáneo de sus indicaciones que el mismo Ministerio de Salud ha impulsado la reevaluación de sus incongruencias. Pero no solo las normativas aún son presa de un paradigma hegemónico, patriarcal y obsoleto en salud, sino que una importante gama de derivadas que se inician con la creencia de que la enfermedad es solo un tema médico.</p> <p>Habiendo aclarado que el kinesiólogo tiene su propio objeto de estudio y como tal sus particulares obligaciones profesionales que avanzan a constituirlo en un agente de movimiento y función que es autónomo y capaz de responsabilizarse seriamente de</p>	<p><i>“Entonces ese perfil profesional era técnico ya...era técnico porque la racionalidad era saber bien eso [...] porque el nivel de la decisión de cómo debe intervenir no le corresponde a él...le corresponde al médico que es el jefe de este equipo de salud, eso estaba clarito, hasta el día de hoy...no. Si uno toma el código sanitario dice clarito profesional kinesiólogo tiene claro puede ejercer el libre ejercicio de la profesión para efectos de estar fuera, pero trabaja bajo diagnóstico indicado por el médico, eso te demuestra que hay una racionalidad detrás que yo médico requiero colaboradores técnicos, no requiero una persona que me venga a decir, no no ...yo soy el que decide. LMM[♂], Up8:35</i></p>

- Condicionantes de la Formación de Kinesiólogos

sus actos, se hace imprescindible reeducar la actuación profesional a través de las mejores estrategias metodológicas y de la evaluación autorizada de sus prácticas.

La formación de kinesiólogos es un debate académico transversal en Chile, asociado con el proceso de innovación curricular que se ha promovido por las organizaciones gremiales internacionales de la profesión dada la necesidad de estándares y lineamientos específicos. En razón de ello la principal demanda está forzada porque el kinesiólogo desarrolle la capacidad de autonomía. Tal exigencia involucra formarse para tomar decisiones atinentes a sus aspiraciones como profesionales de primera consulta y no como un técnico que esté solo preocupado de realizar la ejecución de procedimientos.

Se inicia entonces la búsqueda de aspectos que se vinculan con el humanismo, los derechos humanos, los acervos culturales de la persona y por tanto el giro hacia nuevas condicionantes de la formación que previamente no estaban considerados en los currículos. Por tanto la determinación de un cambio en el modelo educativo imprime una fuerza a la revisión de los antecedentes, la misión, la visión, los organigramas, las estructuras administrativas, las orientaciones curriculares, la incorporación del estudiante como centro del proceso de aprendizaje, el razonamiento profesional, la investigación y la definición del objeto de estudio que no eran comprensiones ni responsabilidades inherentes a una profesión que carecía de definiciones epistémicas declaradas.

“No sé cómo se puede haber generado, es que eso inicialmente también tenía que ver con un asunto social que teníamos carreras que duraban cuatro años.
Yo creo, que ya se estaba gestando esta idea de que los kinesiólogos que habían conocido la ciencia básica y entendían que esa forma de acercamiento nos iba a dar una ventaja y... para materializar eso teníamos que incrementar el creditaje y los tiempos de dedicación de los estudiantes y eso sin duda llevaba a una carrera que debía tomar aspectos que eran fundamentales”. LJM♂, UP5:9

- Propósito de la Renovación Metodológica

La renovación metodológica ha tenido que enfrentar el quiebre que se genera en primer año primer semestre, dado que el

“Ordenamiento de las metodologías para poder llegar al producto que nosotros queremos, que el estudiante tome una



estudiante se descompensa en términos de los ritmos y las responsabilidades que le demandan el protagonismo que nunca tuvo previamente. A través del discurso será necesario convencerlos de que esto es así y que el resto de los años va a ser así y que si lamentablemente no se adaptan a este modelo las posibilidades de éxito van a ser menores. Las nuevas metodologías buscan respuestas autónomas y guiadas por una docencia que no tiene una mirada paternalista sobre el estudiante, que lo entiende desde su posición de persona, con un trato humano pero que no le va hacer el trabajo que le corresponde a él como aprendiz. La principal dificultad de la renovación metodológica es convencer al estudiante de que él es el protagonista. En ello se darán acciones comunitarias frente a poblaciones que tienen insuficiencias sobre las cuales se planificarán acciones en conjunto con el propósito de comprender y aplicar soluciones atinentes a los problemas encontrados por los estudiantes que serán sobre los cuales se realicen todas las metodologías de aprendizaje activo.

decisión clínica basada en un modelo de razonamiento” LCV♂, Up10:15.

- Propósito de la Evaluación

La intencionalidad de la evaluación es partir de otra premisa. Hoy se sabe que todos los sujetos aprenden de manera diferente y si yo tengo una sola forma de evaluar no voy a ser capaz de reconocer todas las habilidades de los estudiantes y a los docentes debería interesarles que todos los estudiantes alcancen el más alto nivel. Por eso este es un cambio cultural, el proceso de evaluación, el tipo de evaluaciones pasa explorar de que frente a un problema antes existían opciones de selección múltiple, donde había poco razonamiento, al uso de instrumentos que consideran

“Pero si ustedes tienen que entender que estos procesos, no son de un día para otro, si el estudiante tiene que acostumbrarse, si el estudiante tiene que saber que es su primera prueba, depende del contexto de la prueba, una prueba que antes tenían que definir un concepto, cierto, en selección múltiple, pero ahora tiene que integrar, a través de un caso clínico, eso va a costar, o sea no es de un día para el otro” LMV♂, UP4:34



casos clínicos como ambientes donde se puede desplegar las múltiples habilidades que el estudiante puede demostrar para resolver un determinado problema. No se puede continuar midiendo o calificando de manera arbitraria porque definitivamente las notas no definen la capacidad que tiene un sujeto, ni el conocimiento que se adquiere en la universidad, ni menos predice su rendimiento como profesional. Entonces lo que uno tiene que hacer para valorar de manera apropiada los objetivos que pretende o las competencias, es tener elementos de juicio que sean los más objetivos posibles para ser justos.

- Modelo Formativo

Si bien las condicionantes del modelo están vinculadas con factores externos, sobre el modelo recaen elementos que también se dan principalmente desde lo interno. Por un lado, la persistencia de modelos docentes que se posicionan frente a los estudiantes con muy buenas clases expositivas, mostrando evidencias y entregando la receta, así es el profesor el que mastica, el que digiere y después le muestra el resultado al estudiante. Tal profesor es bien recibido por el estudiante porque le entrega todo, solo tiene que memorizar. No obstante, las características de los nuevos estudiantes también son factores internos que tensionan el modelo formativo, dado que las nuevas cohortes son portadoras de menores capitales sociales y que se han formado en culturas de aprendizaje pasivo.

El dilema del modelo formativo entonces se incrementa cuando la institucionalidad establece que se deben incorporar la modificación de las prácticas de aprendizaje debido a las nuevas demandas tanto laborales como tecnológicas que propician habilidades de autogestión, trabajo en equipo y

“Yo tengo la impresión de que hemos ido modificando los currículos en relación a contenidos distintos... pero no a la forma de enseñar los fundamentos de la kinesiología... Ejercicios dirigidos que permitan al sujeto ser un creador de nuevo conocimiento”. LAL♂, UP5:23

“Nosotros la forma en que pretendemos que se evidencie de manera regular una característica del proceso formativo, es que todos nuestros cursos se basan en el hecho de que deben ser los asuntos que se tratan, observados de una manera crítica, es decir aquí hay un conocimiento que se entrega pero que es cuestionable desde el primer momento.

Que el profesor de partida no te va a dar información falsa ...pero eso no significa que no sea cuestionable y que la obligación del estudiante, es ratificar con otras fuentes confiables. Y a partir de eso poder ser capaz de estructurar una forma de pensamiento que te obligue a plantearte hipótesis, objetivos y



- Propósito de la Innovación Curricular

proactividad en el desempeño de los futuros profesionales.

Es en este marco referencial donde se aprecia una disfunción formativa que necesita de una reeducación con el propósito de replantear la actuación profesional. A juicio de algunos académicos la modificación de las prácticas docentes era una suerte de premonición dado que los formatos desplegados en kinesiología, tardaban 3 años en poner al estudiante en contacto con pacientes reales. Múltiples estrategias se habían implementado al margen de los currículos preexistentes puesto que esta necesidad era imperiosa porque los estudiantes exigían tener más precozmente prácticas que los vincularan con la profesión. Buena parte de las modificaciones vienen a conectar estas insuficiencias con soluciones relacionadas a la prematura vinculación de los estudiantes con la realidad profesional. En particular esta nueva formación busca que el estudiante de kinesiología sea capaz de resolver un problema real en la comunidad, poder desarrollar actividades que sean de aprendizaje y servicio, actividades que sean de resolución de problemas para pacientes que tengan cierta complejidad en sus casas, para poder gestionar a su paciente en un contexto determinado para dialogar con otros profesionales en relación a un problema particular, desplazando la proporción del comportamiento actitudinal, procedimental y cognitivo. De esta manera se busca sentar un cambio de pensamiento en los estudiantes desde primer año en adelante tocando temáticas de derechos y deberes, planteamientos del punto de vista ético que genere tensión y reflexión para que traten de

metodologías, tomar resultados y concluir”. **LJM♂, UP5:32**

*“El proceso de innovación me pilló hace diez años sin formación, pero si me pilló con la sensación de que era necesario. No me costó mucho darme cuenta de que era necesario (risas). Habían más complejos por las capacidades formativas de uno como académico para participar activamente en un proceso de renovación curricular, ehh entonces yo creo que, yo creo por lo menos como yo lo viví, se dio porque se tenía que dar, se dio porque había una corriente nacional y en las escuelas de kine también lo pedían a gritos modificar los currículos y eso implicaba de todo, modificar las capacidades docentes, las metodologías, sistemas de evaluación y eso ya viviendo los procesos (lo he vivido en dos partes, en dos escuelas), es muy enriquecedor. **LAL♂, UP6:16***



enfrentar o visualizar los problemas desde el punto de vista del razonamiento.

Tabla 31.

Codificación abierta líderes, segunda subcategoría.

5.2.3.2.1 Contexto de la Formación.

Nombre de la Subcategoría	Descripción	Reseña Textual
<ul style="list-style-type: none"> Características del Capital Humano 	<p>Existe una complejidad adicional para la aplicación del modelo formativo. Dado que las modificaciones curriculares se hicieron previo a la aplicación de la gratuidad, hubo y hay poca consideración referida a los perfiles de ingreso de los estudiantes, razón por la que un porcentaje no menor de ellos usan el primer año como un balance vocacional que de cierta manera opera como un año de prueba. Si estas matrices no cuentan con sistemas de reducción del impacto del cambio de ritmo y la responsabilidad del estudiante proveniente de secundaria se da una población flotante que en su primera aproximación a la formación se prolonga como una versión más real de una especie de preuniversitario. Por tanto, un estudiante con menos compromiso vocacional actúa de manera más administrativa en su primer acercamiento al paradigma de la disciplina que justifica la profesión. Todo esto en un contexto que es de menores habilidades cognitivas, con menos capacidades blandas y probablemente más inmaduros. Finalmente, estas características hacen que al igual que el sistema anterior no todos los estudiantes reciban con la misma intensidad los mensajes de transformación y</p>	<p><i>“El estudiante también tiene una poca capacidad, o sea a sufrir su frustración, o sea igual es complejo, por eso te digo yo, no es solamente el contexto de que yo pueda enseñarle a través de metodología activa, el estudiante te puedo contar ahora, es más, porque, es algo vivido. La escuela de kinesiología, en la universidad xxx, es la que tiene el mayor porcentaje de problemas de salud mental, en un estudio que se hizo el año pasado, por lo tanto, el estudiante el que tenemos hoy día, se queja de estrés, que hace mucho,” LRA♂, Up4:55</i></p>

de protagonismo que se les demanda.

- Apoyo de la Oficina Docente

Lamentablemente este pareciera el punto de menor desarrollo en los procesos de innovación curricular en primer lugar por la escasa experiencia que tenían las unidades en las problemáticas específicas reduciéndolas a temas administrativos que casi siempre se originaban en restricciones burocráticas de la institucionalidad y por la baja producción de conocimiento en torno a los procesos de acompañamiento. En general en sus proceder se apreciaba una conducta más bien reactiva. Al respecto, las mejores experiencias en la instalación de los procesos de reformas metodológicas son aquellos en los cuales los mismos docentes fueron capacitados en centros en los que se especializaron en metodologías activas y de evaluación profesional. Sin embargo, en esto no siempre coincidió entre docentes con buena base metodológica para favorecer los aprendizajes activos y los alcances de la profundidad de la reflexión epistemológica de la disciplina.

“En las dos instituciones donde estado ese aporte con apoyo metodológico para la enseñanza prácticamente ha sido nulo, cuando lo hubo fue más bien teórico y descontextualizado, yo creo que las instituciones en ese momento y en la que estoy ahora aún todavía, no han tenido mucho que ofrecer, no sé si ha sido porque no son capaces, no sé si porque no ha sido prioridad, pero no han tenido mucho que ofrecer para apoyarlo metodológicamente en sus prácticas docentes. LAL♂, UP6:20

- Cambio del Paradigma Educativo

Es probable que este sea el más significativo efecto de la innovación curricular para reeducar la actuación profesional, principalmente porque como evento colectivo (todas las carreras están obligadas al cambio), involucró a la burocracia universitaria en la política de cambios en la cultura académica. No obstante, se sabía que el reforzamiento del proceso no serviría de nada sino era con la gente, en este caso con los profesores de aula y esa respuesta era una caja de pandora. Dado que el cambio irrumpía con tecnologías, había cursos que dejarían de tener sentido, y por tanto se provocaba un quiebre de

Yo diría que esas son las vertientes que yo logro detectar y probablemente la que ha forzado más el cuento, más teóricamente es la formación al interior de las aulas tratando de guiar modelos o preconcepciones de lo pedagógico, desde el modelo educativo. Cuando uno declara un modelo educativo uno declara una filosofía de cómo hacer las cosas, entonces yo creo que ahí hay un modelo teórico que viniendo de la educación le empieza a dar sustento a los procesos formativos, más que a la profesión en sí, le da sustento a los procesos formativos desde el punto de vista de lo que es formar un kinesiólogo con unas herramientas muy distintas de lo



lo tradicional a lo moderno. El dilema llevo a modificar decisiones de transformar currículos basados en competencias por currículos con énfasis en competencias reflejando el carácter tentativo de los procesos ordenados por el Banco Mundial. Por tanto, la modificación del paradigma educativo tuvo tantas alternativas como escuelas que aceptaron el desafío de modificar sus modelos educativos. En lo concreto, esto provocó en algunas unidades la posibilidad de dar sustento a cambios profundos en los modelos explicativos de la profesión lo que consecuentemente obligó a desarrollar asignaturas nuevas que consolidarán constructos necesarios de articular con las estrategias de aprendizaje profesional.

que probablemente eran hace 20 30 años atrás y con bases filosóficas pedagógicas declaradas, o sea el proceso del chiquillo que iba 30 años atrás que probablemente tenía al frente más a un profesional que a un profesor o docente sin muchas habilidades o herramientas desde el punto de vista pedagógico más que aquellas intenciones personales, hoy en día ha cambiado eso como proceso, las instituciones declaran modelos educativos, declaran acciones, estrategias pedagógicas, modelos de enseñanzas centrados en el aprendizaje para que los estudiantes puedan generar los procesos que uno busca del punto de vista formativo". **LMV♂, UP 7:7**

Y porque no en competencias totales...yo decía con énfasis simplemente por una cuestión, mi argumento era simplemente práctico o dogmático. Énfasis en competencia porque se refería a competencias profesionales, mejorar las competencias profesionales y estructurar los currículos, ya...criticados como funcionalistas, reduccionistas todo lo que tenía que ver con lo que se le daba a la competencia". **LHM♂, UC8:58**

- Resistencias a la Innovación Curricular

Si bien la universidad impulsó con fuerza los procesos de innovación, hubo compartimientos que argumentaron causalidades y justificaciones basadas en la imposibilidad de modificar ciertas prácticas dada su complejidad operativa, se trata de eruditos en su campo de acción y por lo tanto ellos definen lo que deben saber los otros. Tales obstáculos se dieron preferentemente en las ciencias básicas o formales. De esta manera hicieron que la autoridad no se enfrascara en discusiones referidas a la

"Y eso fue constatación de una realidad que hasta ahora al día de hoy está demostrada. Las mayores resistencias a los currículos basados en competencias no son profesionales, sino que, en ciencias básicas o formales, en fundamentos en educación, la línea de fundamentos y en ciencias la línea de ciencias básicas". **LMM♂, Up8:60**



obligatoriedad y transara ciertas progresiones acordadas para lograr ciertos avances. Es así como también hubo facultades que independientemente de sus debates internos tuvieron que asumir sus compromisos puesto que se ubicaban con mayor cercanía a las reformas curriculares, si bien no fue una obligatoriedad el mensaje comenzó a prepararse porque la exigencia iba a ser a nivel nacional.

Tabla 32.

Codificación abierta líderes, tercera subcategoría.

5.2.3.2.2 Consecuencias de la Implementación.

Nombre de la Subcategoría	Descripción	Reseña Textual
<ul style="list-style-type: none"> Consecuencias de la Implementación 	<p>Implementar un modelo que ha sufrido una reforma tiene por consecuencia establecer el nivel del alcance que tendrán los cambios respecto del modelo precedente. De este modo una de las primeras consecuencias es la materialización de un perfil de egreso que no tiene referentes. Dependiendo de la profundidad y de cómo se construyan sus bases, serán las limitantes, las inconsistencias y las restricciones que de él emerjan. Las limitantes operan en términos de aquellos propósitos disciplinares que por su magnitud no se podrán alcanzar en plenitud, en tanto las inconsistencias darán cuenta de las descoordinaciones que se manifestarán producto de fallas en la comunicación y en los procedimientos que conforman los procesos formativos de innovación y finalmente las restricciones que develarán las debilidades del proyecto para aspirar a completar las metas que el modelo propone.</p>	<p><i>“Entonces, uno se da cuenta que, posiblemente, eh... Tengo cierta disociación, respecto a lo que yo viví, como experiencia en mi formación, a lo que están viviendo los estudiantes ahora, si tú me preguntas a mí, yo estaría feliz viviendo, también, ahora podría adaptarme, porque, me hacen participar más, (Así como lo veo ahora), tengo el caso aquí mismo, lo puedo resolver en la casa, etc. Voy a franja clínica en tercero, yo cuando, en cuarto empezaba a ver pacientes, y así, y a la vida, entonces, por supuesto que debería ser una mayor, obviamente, facilidad. Pero implica una madurez del estudiante”. LRA♂, Up4:54</i></p>

- De esta manera la actuación profesional como producto estará condicionada por el perfil tradicional, de reproducción o de transformación que albergue en su propósito esencial, es decir, cualquier implementación curricular que una comunidad educativa desee modificar, necesariamente tiene que en su primera etapa decidir el carácter epistemológico de su propuesta, dado que desarrollar metodologías que no son vinculantes tarde o temprano terminará por presentar limitantes, inconsistencias o restricciones que la afectaran.
- Limitación de Herramientas

Las limitantes pueden ser menores si se decide trabajar con un modelo tradicional puesto que difícilmente alterará la realidad conocida, pero si la apuesta del modelo es su reproducción, tendrá que manejar herramientas creativamente porque en sus debilidades deberá ser capaz de actuar frente a los requerimientos siempre emergentes y en su lógica de perfeccionamiento para enfrentar tales procesos necesitará tener una permanente conducta adaptativa, sin embargo en sus alcances innovados, no dejarán de estar bajo el control de la estructura dominante. Pero si el objetivo de la reeducación de la actuación profesional es el de transformación, no sólo habrá limitaciones de herramientas dado que con dificultad ninguna podrá enfrentar la nueva construcción de realidades, simplemente se necesitará una gran capacidad para crear tales herramientas.

“Estos modelos están ya instalados en la realidad profesional, entonces es una situación que no hay que desconocer y que es necesario hacerlos dialogar para aterrizar estas nuevas comprensiones que permiten independencia. Y por otro lado el APTA establece temas que están al servicio del movimiento y hay una mirada inercial a pesar de que tiene un paradigma salud enfermedad predominante y la clasificación internacional de funcionalidad permite hacer un análisis de que es la función, establece la función como centro, viendo las capacidades, viendo las limitaciones las progresiones asociadas a un sujeto, pero yo creo que la principal debilidad que pueden tener esos modelos es que son pre-establecidos”.
LPM♂, UCI:8
 - Inconsistencia Formativa

Las inconsistencias son más bien del orden de los recursos formativos y si bien se pueden encontrar en cualquier modelo que se haya asumido. Presenta la particularidad de manifestarse de manera mucho más evidente que las limitantes dado lo concreto de su funcionalidad formativa. Si

“Existe en el discurso, pero tu empiezas a indagar un poco más allá cómo se hace esto y ahí tú te vas dando cuenta que al final siempre se cae a lo tradicional, por más que a veces está en el discurso...” **LMM♂, Up9:118**



bien en su esencia no hay claramente un carácter disciplinar implícito, se hace relativamente sencillo identificar el lenguaje por su ambigüedad o por sus manifestaciones híbridas y lo que es seguro la incomodidad de los estudiantes con los procesos de formación.

- Restricciones para enseñar Razonamiento

Las restricciones son las más evidentes porque se expresan en los contextos y con frecuencia son identificadas por los mismos estudiantes al constatar que sus planteamientos de intervención colisionan con las estructuras administrativas que generalmente burocráticamente obstaculizan los procedimientos. Es decir, una problemática que ha sido analizada en consecuencia a partir de una racionalidad y que indica tomar decisiones, enfrenta dificultades para su materialización que afectan el proceso de formación por la imposibilidad de implementarla.

“Me parece que algunos momentos, incluso por área, uno pudiese decir que en algunos espacios está más desarrollado, que en otros espacios que siguen quizás un lineamiento menos, menos individual, menos propio, menos autónomo, sino que más bien, bajo la mirada antigua de “el paciente tiene esto, esto es lo que hay que hacer”, cierto, y la toma de decisiones ha sido poco desarrollada” LCV³, Up3:36.

Tabla 33.

Codificación abierta líderes, cuarta subcategoría

5.2.3.2.3 Consecuencias de la Formación.

Nombre de la Subcategoría	Descripción	Reseña Textual
<ul style="list-style-type: none"> • Consecuencias de la Formación 	<p>Las consecuencias formativas sin duda se derivan de los enfoques epistemológicos desde los cuales se construye una profesión en particular y en ese contexto la disciplina se encargará de alimentarla en el tiempo. La Kinesiología Chilena nació en un ambiente educativo que la posicionó como un agente de cambio social, no obstante, su incorporación a la Facultad de Medicina, si bien enriqueció la vertiente biologicista de su acervo, la redujo en tanto solo pasó a tener un rol de colaboración</p>	<p><i>“Yo creo que en kinesiología daba el pie para efectivamente reflexionar sobre lo que queríamos ser porque ya se había metido el bicho de que no era lo que estábamos formando y había que transformarlo en algo conceptual, curricular formal. El deseo de ser: un kinesiólogo auténtico con aspiración científica real reconocida en la sociedad con un objeto de estudio distinto y que nos es solo un profesional de la salud al servicio del modelo biomédico. Esa reflexión se venía incubando desde que nosotros</i></p>

paramédica. Sin embargo, en su ADN nunca dejó de estar presente la condición de autonomía referida al objeto estudio propio. Y cada cierto espacio de reflexión crítica, dónde las necesidades de comprender la calidad-cantidad de movimiento y las posibles explicaciones del fenómeno de la función-disfunción se requerían como sustantivas para los enfermos, no había una masa crítica suficiente en el contexto que diera satisfactoria respuesta a las interrogantes que se hacían presentes.

Es en este espacio-tiempo que la confluencia de la academia con la práctica clínica determina la importancia radical del pensamiento propio y aparejado con ello la consiguiente modificación de los soportes estructurales de la formación.

En el segundo momento llega la modificación del paradigma tradicional de enseñanza centrado en el aprendizaje de los estudiantes.

El complemento de ambos procesos en la discusión disciplinar, son las precisas justificaciones para consolidar la vuelta hacia el objeto de estudio.

Con distintos niveles de acercamiento se produce en todas las escuelas la reflexión del quehacer y se transfiere a nivel local regional e internacional la preocupación por la formación de los kinesiólogos para el siglo XXI

La utilización del aprendizaje activo al margen de las dificultades que en las etapas iniciales de la formación pudiera resentir por la crisis que sufren los estudiantes al llegar a la universidad, representa una magnífica oportunidad para desarrollar habilidades compatibles con las personas que tienen trastornos del movimiento asociado a consecuencias funcionales.

estábamos como estudiantes, pasamos a esta reflexión que se mete con el punto de vista que después se, captura en la licenciatura solo a nivel científico, como racionalidad científica pero que todavía se justificaba a nivel en el ámbito de la salud y nosotros queríamos ahora pasar a un nivel científico, pero ya no solo de salud con un claro objeto de estudio de kinesiólogos con un rol distinto solidario y no dependiente del modelo biomédico”. LHM♂, UC8:75

- Uso de Metodologías Activas

“Como digo, distintas metodologías como el aprendizaje basado en proyectos para generar una respuesta quizá a un diagnóstico situacional, el aprendizaje + servicio que también puede dar respuesta a una problemática que esté situada en una comunidad. Esas acciones las dejaría ya para los últimos años, el entenderlo el analizar el problema, los dejaría entre tercero segundo con el ABP, el



Las metodologías activas presentan la posibilidad de una formación ética y valórica imprescindible para el kinesiólogo, dado que permite contraponer los requerimientos de los usuarios con las necesidades de aprendizaje que portan los mismos estudiantes. Gran parte de estas estrategias metodológicas tienen la opción de articularse con situaciones de incertidumbre y realidad que además determinan la necesidad de desarrollar habilidades genéricas o transversales.

- Aprendizaje del Razonamiento Profesional

En los últimos años se debe abordar de manera más profunda el tema del razonamiento con todas las vertientes que tiene, aquellas que nos hablen de un proceso relativamente ordenado y sistemático con ciertos pasos bien definidos desde lo procedimental los que se entienden como básicamente cognitivos. Hasta la búsqueda de plataformas más profundas del pensamiento de los estudiantes que en su formación de pregrado tienen que desplegar ciertas capacidades de razonamiento que tienen más que ver con el pensamiento crítico y con la reflexión teórica.

Discutir si en las primeras fases todavía no es necesario instalar modelos específicos para llegar a una decisión. O si es más pertinente observar una discusión para subir el nivel del pensamiento crítico al estudiante antes de hablar de razonamiento profesional.

En otro contexto aclarar que no se trata de reemplazar el método científico deductivo y unidireccional que con frecuencia conduce a la demostración de su condición de licenciado.

El aprendizaje del razonamiento producto de la reeducación de la actuación profesional se enmarca dentro un abordaje interactivo que es esencial para la determinación

caso clínico, esas acciones y ya en la relación más teórica los aspectos de indagación los dejaría en los primeros niveles haciendo un seguimiento. Y además se pueden asociar acciones de simulación, ECOEs, así me imagino yo. Distintas acciones en pro de un fin”.

LHM♂, Up2:34

“Yo creo que el pensamiento profesional se fundamenta en una lectura crítica de toda la evidencia disponible (cualitativa/cuantitativa, da lo mismo). Yo creo que tenemos que tener formación en esto y ese modelo te permite tomar decisiones y esa es una forma de empezar a tener que tomar decisiones. Porque tu no le puedes decir al cabro que tome decisiones en base a lo que vio en anatomía” LMV♂, UP10:29.



del contexto funcional donde consensuadamente con el usuario se inicia una reflexión en y sobre la disfunción.

- Métodos de Razonamiento

Existe una confusión entre lo que vendría a ser un método de razonamiento unidireccional, de base científica que cumple con los pasos más cartesianos de lo que podría ser una deducción a partir de signos y síntomas cuya gran base podría estar en el empirismo de la habilidad para reconocer patrones, y el acto racional que involucra una metacognición que a la luz de la integralidad de los antecedentes los analiza críticamente no para encontrar una solución a determinada hipótesis planteada, sino que intentar comprender el fenómeno que conduce a una persona a una determinada condición. Es decir, no se trata del razonamiento para confirmar una hipótesis, se trata del razonamiento para comprender un contexto funcional.

*“Siento que el razonamiento clínico tiene que abordar estos elementos de planificación de inducción de respuestas o de deducción dependiendo de cuáles sean las habilidades de cada estudiante también porque uno pretende enseñar de una manera pero al final el cómo el estudiante lo hace productivo es en base a sus herramientas a sus habilidades es totalmente distinto puede que en un mismo curso un estudiante salga razonando de manera inductiva como otro salga razonando de manera deductiva y los dos estuvieron expuestos a las mismas situaciones en cuestión entonces yo creo que hay que intencionalarlo para que independientemente de cual sea el método de razonamiento que tenga A o B estudiante, todos cumplan al menos con ciertos estándares comillas “pensamiento” para lograr un proceder. **LMV♂, UP2:24***

- Estrategias de Autonomía

La autonomía está presente en la mayoría de los perfiles de egreso de las escuelas universitarias asumiéndose como una habilitación genérica más, sin embargo, la dimensión va desde pequeñas actividades autónomas hasta el desarrollo de estrategias de aprendizaje para la toma de decisiones. Lo importante de esta opción es que se requiere definir para qué se desea tener autonomía lo cual está directamente relacionado con la perspectiva que proporciona el objeto de estudio, es decir, nuevamente frente a las operacionalizaciones que necesita la profesión supone en primer orden revisar si cuenta con un soporte que permita la justificación adecuada a una

*“Pero eso mientras nosotros vayamos poniendo más conocimiento sobre la mesa e intervenciones que sean mucho más eficientes con un sólido fundamento evidentemente se van a tener mayores resultados ehh...vamos a tener espacios para decidir porque a todos les va a interesar que un profesional capacitado, autónomo esté presente en su equipo” **LJM♂ UP 5:79***



problemática que genera la necesidad de una estrategia.

Se adjunta la frecuencia de los códigos (21) obtenida en con el uso del software, el cual permitió tener un apoyo respecto de la fase de codificación abierta de los líderes (Figura 15).



Figura 15. Frecuencia de los códigos de los Líderes



5.2.4 Autenticidad/Credibilidad para la Codificación Abierta

Participaron de este proceso dos estudiantes de último año; uno de ellos pertenece a una universidad tradicional y el otro es estudiante de una universidad privada. Respecto de los docentes, se visitaron dos de las escuelas que les interesó recibir la información (U2 y U4). En ambos contextos mediante una presentación formal, se realizó una introducción del tema y se mostraron los resultados derivados de los objetivos del trabajo realizado, además de algunos hallazgos generales obtenidos a partir de la construcción de las categorías y de la forma de llevar a cabo el proceso. La sesión duró 1 hora y sus comentarios se consideraron para tensionar los antecedentes expuestos. Las sesiones fueron grabadas para complementar las opiniones.

En el caso de los líderes, ellos fueron contactados por correo electrónico enviándoles una copia textual de sus respectivas entrevistas, con el propósito de confirmar sus relatos, y de corregir o eliminar aspectos que no fueran de consenso.



5.3 CODIFICACIÓN AXIAL

Utilizando la reducción de los datos a través de la codificación abierta se buscó obtener mayores niveles de abstracción respecto de los objetivos específicos planteados, determinando aquellas categorías centrales sobre las cuales se pudiera articular la información, manteniendo los mismos grupos de estudio.

5.3.1. Codificación Axial Estudiantes

Los resultados que se presentan a continuación corresponden al análisis relacional de dos modelos conceptuales generados por la codificación axial a partir de la codificación abierta de los GF de los estudiantes. Las categorías que emergieron develan una situación con dos ejes de análisis:

5.3.1.1. Primer Fenómeno: Desbalance del proceso de RM y de Evaluación (DPRMEV)

En las causas del DPRMEV se pueden constatar dos debilidades, la primera vinculada a la RM y sus factores intervinientes “**Pasividad del estudiante y disociación de metodologías**” y la segunda que radica en la evaluación con la “**Falta de retroalimentación y la permanencia de la evaluación tradicional**”, respectivamente. Lo que en consecuencia permite la percepción incierta del proceso de IC “*Estamos en transición una etapa de ensayo y error*” (Estudiante de Kinesiología ♀ U4, C2PI), derivado de prejuicios hacia las competencias y de una reflexión desvinculada del rol como estudiante, en un contexto que interactúa con baja identidad de la carrera, débil participación activa y esporádico contacto con escenarios reales. Complementariamente, existen evidencias de renovación, reconocidas por sus efectos y por la variedad en el uso de metodologías activas (Figura 16).

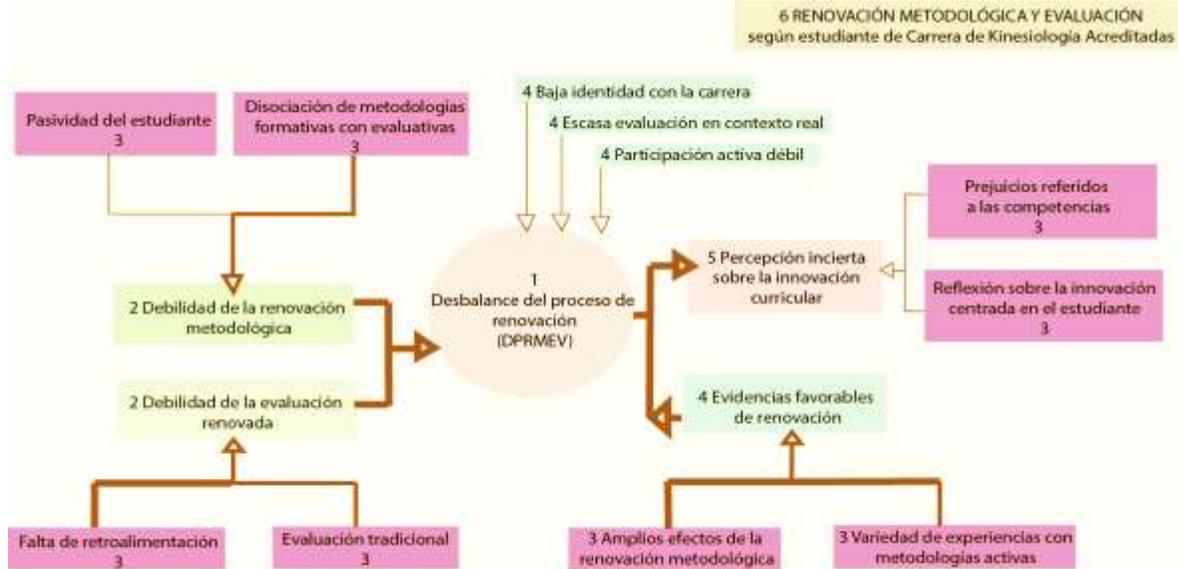


Figura 16. Desbalance del proceso de renovación metodológica y de evaluación (DPRMEV). Los números corresponden a los elementos constituyentes del modelo de codificación axial. 1: Fenómeno; 2: Condiciones causales; 3: Factores intervinientes; 4: Estrategias de acción/interacción; 5: Consecuencias y 6: Contexto.

Develar la pasividad que genera el autoaprendizaje tiene consecuencias necesarias de prever “*Pero de repente nosotros también tenemos que tener relaciones más cercanas para de repente preguntar y a mí me ha pasado que muchos compañeros hemos hecho ayudantías en varios ramos y yo les digo chiquillos pregúntenle al profesor, el profesor siempre va estar ahí para responder las preguntas y nadie pregunta. Uno por catete o por saber más va donde el profe y le pregunta y desarrolla la confianza con el profesor. Pero muchos no preguntan...*” (Estudiante Kinesiología ♀ U1, C2PE).

De esta manera se hace perentorio conocer el tipo de estudiantes, para ejercer una pedagogía diferenciada a fin de no profundizar en la inactividad expresada con frecuencia a través de un escaso compromiso con el proceso de RM “*Bueno como que todo en realidad se basa en el estudio independiente previo de nosotros, muchas de las actividades que se nos hacen evaluadas son grupales y otras también son individuales, de hecho, hemos tenido muchos formatos de prueba distintos, diferentes que no habíamos tenido anteriormente ...jamás en la vida lo habíamos escuchado y creo que ninguno de los presentes lo había escuchado anteriormente*” (Estudiante Kinesiología ♂ U1, FC1EM).



Los años de escolarización no preparan para el autoaprendizaje universitario, prolongando la dependencia del profesor que refuerza alumnos pasivos. Además, el sustrato que induce la disfunción formativa trata con especial atención al tema de la evaluación, el cual está probablemente más arraigado en la cultura formativa del estudiante, puesto que, si ya le es incómodo su protagonismo, manifiestan la inconsistencia de la RM con la forma de ser calificados *“A la hora de evaluarnos es donde viene como el choque, que piden que sean como contenidos, nos siguen evaluando como si hubiésemos tenido clases teóricas como antes, pero no hacen el periodo de estudio entonces eso choca, cómo evaluás algo, lo estas evaluando con el método antiguo, pero estás enseñando con un método nuevo, entonces eso es como raro”* (Estudiante Kinesiología ♀ U2, C3DE).

Mientras que en las vivencias de los estudiantes existen percepciones fundadas de la disociación del proceso de instalación de la RM y la evaluación, que se confirman por la falta de capacitación docente y la ausencia de retroalimentación *“No se verifica si el estudiante está realmente aprendiendo y se avanza y no se critica o no se retroalimenta al estudiante”* (Estudiante Kinesiología ♀ U4, C3FR).

Por otra parte, los procesos de IC, irrumpieron sobre las metodologías y las evaluaciones tradicionales, expresadas en una cultura que no solo instaló estereotipos, sino que, determinó con frecuencia ciertas insuficiencias formativas que debilitaron el carácter valórico de la formación *“Eso es otra cosa a la que estamos sometidos yo creo desde el punto de vista de ser evaluados del mecanismo antiguo en que da el gusto a lo que quiere evaluar el profe, no decir esto está bueno porque la literatura lo dice, es porque tenemos que basarnos en lo que nos dice el profe y esto es lo que tiene que ser”* (Estudiante Kinesiología ♂ U2, C3ET). Así la RM como la evaluación, no solo complejiza un cambio paradigmático que conduce a renovar determinadas estrategias, sino que tal proceso, induce una reflexión epistemológica de lo que se quiere formar para afrontar responsabilidades sociales *“Eso es lo importante cuando hablamos de que la educación está centrada en nosotros, porque es para los lados donde tenemos que crecer y no para arriba porque ahí uno se dispara solo y me pierdo. Y esto falta como sociedad completa. Cambiar para el lado, ayudar a otro”* (Estudiante Kinesiología ♀ U2, C2RI).



Asimismo, las características afines a la RM y la evaluación tensionan las actitudes de los estudiantes, dado que el foco de aprendizaje está puesto en la contribución de las estrategias a la actuación profesional. Es esto lo que lleva a cambiar los aprendizajes, porque estas experiencias tienen que ver con la resolución de la incertidumbre en los distintos espectros de las necesidades sociales. De esta manera se puede decir que la RM en sus amplias interacciones y la evaluación en su variedad de estrategias, han venido a contribuir significativamente con una cantidad importante de metodologías cuyo eje es el protagonismo del estudiante *“Ya cuando llegamos a segundo que es el año en que estoy, el cambio ya no se ve tan intenso de pasar de media a un método innovador como este y personalmente si me gusta porque encuentro que se nos da más protagonismo, entonces como que la materia se hace parte tuya y tú puedes tanto enseñar como aprender de una forma como más amigable, entonces en ese ámbito como que a mí me gustó”* (Estudiante Kinesiología ♀ UI, C1FR).

5.3.1.2. Segundo Fenómeno: Desajuste del proceso formativo para RzP (DPFRzP).

En relación al segundo fenómeno, denominado DPFRzP a juicio de los estudiantes, presenta dos causalidades que radican en el **“Impacto del perfil docente”** con su factor de intervención Creación de ambientes formativos e, **“Insuficiencias pedagógicas para desempeño real”** cuyos factores intervinientes son Estrategias de Aprendizaje Pasivas y Uso de Contextos Simulados, respectivamente (Figura 17). Tales condiciones provocan dos consecuencias que permanecen como complicaciones metodológicas para la formación dada la insuficiente disponibilidad de métodos para el RzP y la mezcla operativa de metodologías tradicionales con renovadas. Mientras que la segunda se manifiesta como una disfunción en la formación del razonamiento por falta de estrategias de aprendizaje y el pobre consenso de modelos a utilizar. A esto suma la interacción de la permanencia cultural escolarizante, la mantención de métodos de formación tradicional y las características del perfil de ingreso de los estudiantes *“Yo creo que existe una etapa como aquellas que están relacionadas con el duelo, o sea el tema de negarse, de que esto no me gusta, yo lo escuché y tengo que haberlo pasado en algún momento. No yo quiero clase, quiero clases, no me gusta este sistema, por*

qué tengo que hacerlo todo yo. Y después a medida que van pasando los años o los semestres como que uno lo va asimilando un poco, quizá no aceptándolo completamente pero ya empieza a ser digerido. Entonces no sé quizá el hecho de tener un poquito más o bastante más protagonismo que las cosas que nosotros hacíamos en el colegio cambia mucho el sistema de enseñanza” (Estudiante Kinesiología ♂ UI, C4EF).

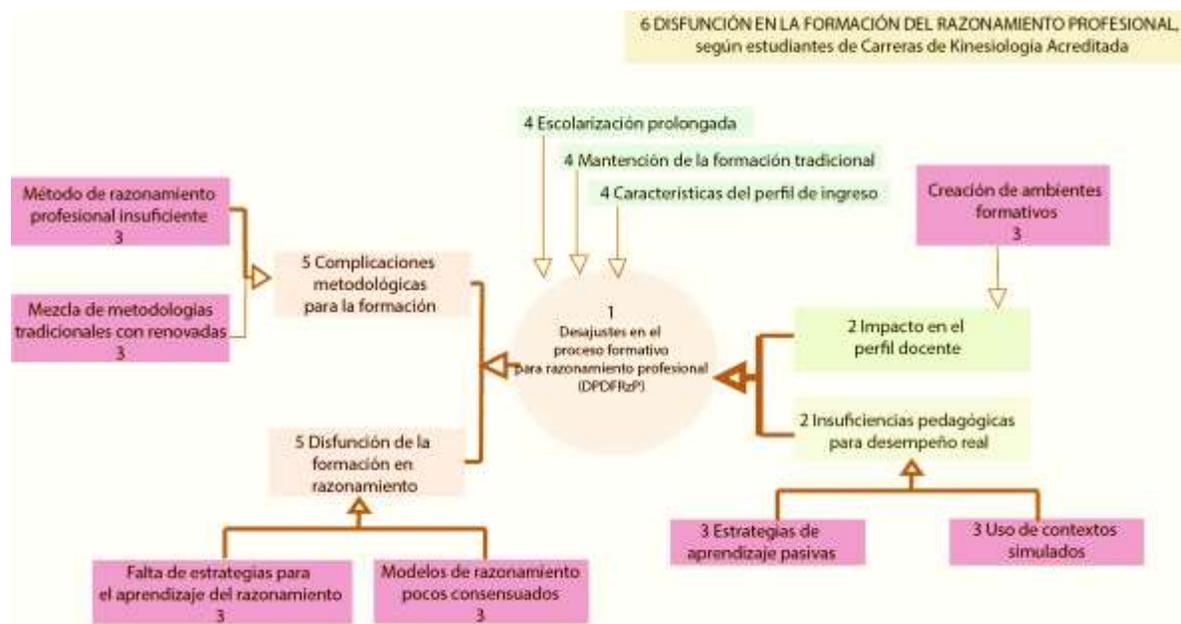


Figura 17. Desajuste del proceso formativo para razonamiento profesional (DPFRzP). Los números corresponden a los elementos constituyentes del modelo de codificación axial. 1: Fenómeno; 2: Condiciones causales; 3: Factores intervinientes; 4: Estrategias de acción/interacción; 5: Consecuencias y 6: Contexto.

Las insuficiencias pedagógicas causadas por estrategias pasivas en situaciones reguladas por resultados principalmente simulados. Modelan determinantes que si bien reflejan el estado correspondiente a la sobrevivencia de un sistema altamente regulado. No es menos decisivo el rol que se le pueda atribuir al impacto del perfil docente “Y otra cosa que poner en la balanza hoy día 2017 todavía se sigue haciendo clases tradicionales en que el profe habla dos horas seguidas sin parar y el alumno está ahí resistiendo. Yo creo que esa metodología quedó ya obsoleta antigua. No estamos para estar escuchando un profesor dos o tres horas



sobre todo en primero. En segundo cambia eso sí tenemos menos ramos que son de estar así y es más interactivo, pero igual permanecen” (Estudiante Kinesiología ♀ U4, C4EF).

Ejemplo de las interacciones críticas se pueden visualizar en el conflicto que los departamentos de ciencias básicas tienen con la RM y la evaluación en la formación inicial de kinesiólogos. Llama la atención que aún se sostenga la razón de que los estudiantes son incapaces de superar ciertos aprendizajes tradicionales de estas disciplinas *“Yo llegué el 2015, sin embargo, había estudiado en otras dos universidades y cuando llegué acá el modelo educativo que estaba o se intentaba realizar era centrado en el alumno, porque en la práctica se traducía que en la mayoría de los casos donde yo podía identificar que todavía no estaba incorporado eso, era probablemente en algunas ciencias básicas, donde no dependen del departamento y se notaba claramente la verticalidad en cuanto a la dinámica durante las clases” (Estudiante Kinesiología ♂ U3, CIER).* Reflejando lo inaudito de una postura que frente a la IC, insiste en evaluar con los mismos instrumentos del superado método *“El principal problema es que no hay como consenso de los criterios, el tema es que una tutoría habla de una cosa, otra tutoría habla de otra, después llega la presentación de casos se dice una cosa, pero después se dice bueno ya para cerrar ya enfóquense en esto y en esto y esto...pero no se da ese consenso porque después llegamos al momento de la prueba...oh, pero nosotros no vimos esto u esto otro” (Estudiante Kinesiología ♀ U1C4IF).*

Las consecuencias de este desajuste afectan las posibilidades de aprendizaje del RzP, dado que junto con las dificultades para la instalación de estrategias activas y de una pedagogía para razonar, evidencia la escasez de modelos propios, además de un bajo consenso de los mismos. Como resolución del proceso de aprendizaje referido al cómo razonar, en principio es exclusivamente cognitivo y dependiente de la tradición. Semejantes modelos se transmiten por medio de estrategias que entregan una categoría de predominio clasificatoria con el propósito de homogeneizar la acción profesional *“Dentro de la formación que se nos ha entregado, nos han enseñado la metodología diagnóstico que es a través del modelo CIF, que es el que como que se está ocupando ahora, el tema es que por ejemplo en las evaluaciones prácticas y teóricas no se nos exige hacer esa metodología, pero también a*



gran parte de los profesores o supervisores de práctica no utilizan ese tipo de diagnóstico o no lo conocen bien, entonces es difícil como llegar de repente a un consenso a lo que está bien o a la estructura básica o como lo podría redactar mejor porque de repente nosotros lo manejamos pero los profesores que nos evalúan a nosotros no todos lo conocen de manera adecuada o no están acostumbrados a ocuparlo, entonces yo creo que ese es el problema” (Estudiante Kinesiología ♀ U1, 5CUE).

Más si ese razonamiento está en el marco de una acción profesional, necesariamente se intersectan los componentes actitudinales y procedimentales de la actuación para poner en valor la forma de la TD. Sin embargo, es frecuente constatar solo concepciones protocolizadas *“Y se dejan otros conceptos de lado, quizá enfocarnos en una sola metodología de práctica como que nos deja sesgados respecto de que puede que haya otras metodologías diagnósticas, pero a nosotros nos dicen que usemos esa y tenemos que usar esa porque es la que nos enseñaron” (Estudiante Kinesiología ♂ U1, C5IP).*

El razonamiento que se requiere en la actuación profesional se da en la medida que se trabaja con realidades, desde aquí surgen los requerimientos formativos en lo cognitivo, lo procedimental y lo actitudinal, es decir el acto educativo se hace desde la necesidad de darle sentido al aprendizaje, que justifica el uso de un adecuado modelo *“En la línea de razonamiento están los cuadrantes de complejidad que poco a poco se va avanzando y que empieza con estudiantes de escuelas rurales, después con adultos mayores, con bebés, con funcionarios, y después con pacientes” (Estudiante Kinesiología ♀ U4, C5EA).*

Como ya se señaló en la tradición, el razonamiento se entiende como una propiedad estrictamente cognitiva solo reservada a unos pocos por ser de difícil acceso intelectual, como tal, carece de un escalonamiento definido *“También la experiencia que te da la práctica, el conocer muchas situaciones con casos clínicos se suman a lo anterior (patrones). Eso le agrega más valor porque yo al primer paciente que vi al usuario persona que me enfrente, es distinto mi tiraje ...al paciente cuatrocientos, porque yo voy a tener o haber vivido mucho, independiente de cómo lo haya vivido” (Estudiante Kinesiología ♂ U2, C5MR).*



5.3.2. Codificación Axial Docentes

Los resultados de esta investigación corresponden al análisis relacional de dos modelos conceptuales que emergieron de la codificación axial, considerando que el objetivo específico de esta fase era conocer los significados de las dificultades y desafíos involucrados para la base formativa que requiere el desarrollo de competencias de razonamiento profesional. Las categorías que emergen de los grupos focales de los docentes develan una situación que se presenta en dos ejes de análisis:

5.3.2.1. *Primer Fenómeno: Dificultades para la formación por competencias (DFC)*

Al analizar las causas de las DFC reconocidas por los docentes se pueden constatar dos debilidades, la primera vinculada al déficit de competencias genéricas y sus factores intervinientes **“Formación integral débil y Escasa autocrítica del estudiante”** y la segunda que radica en los perfiles de ingreso con un **“Capital socio-cultural disminuido e Identidad con la formación confusa”**, respectivamente (Figura 18). *“No, yo estoy hablando que la materia prima que está entrando no tienen las herramientas de base, [...] no tienen el hábito de estudio, no tienen esas ansias por averiguar más [...] no, no, no, tienen ese gustito por querer ser profesional [...] están abrazados por el sistema de querer buscar dinero, independizarse de su casa, esas son sus ideas...rápido. [...] Tienen otras motivaciones”* (Docente ♂, U Privada1C2DF).

“Ahora son chicos que quieren todo aquí y ahora, no buscan nada y tienen todo a la mano para buscar información mucho más que cuando nosotros estudiábamos” (Docente ♀, U Pública C5TD)

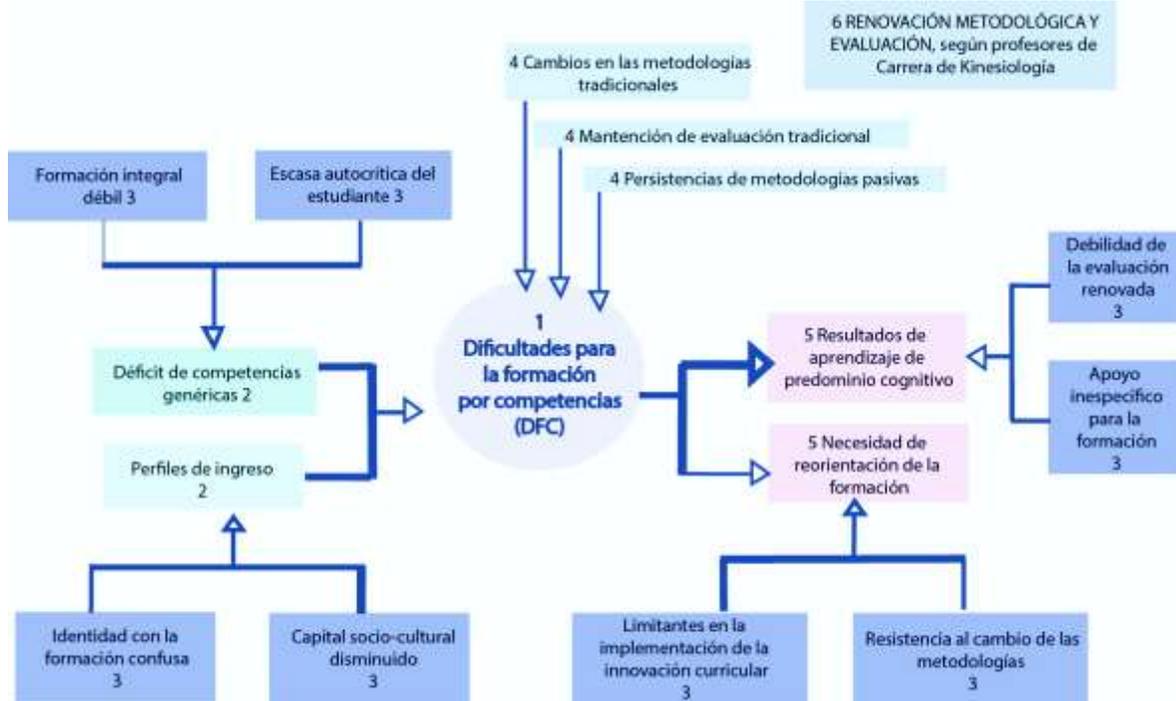


Figura 18. Dificultades para la formación por competencias (DFC). En el esquema se visualiza la síntesis de la codificación axial, ubicando en el número 1: el fenómeno; 2: las condiciones causales; 3: los factores intervinientes; 4: las estrategias de acción-interacción; 5: las consecuencias y 6: el contexto.

Lo que en consecuencia la práctica perfila, es la prolongación de métodos tradicionales donde los estudiantes mantienen resultados de aprendizaje de predominio cognitivo, tales condiciones redundan en la baja posibilidad de introducir precozmente el protagonismo en las experiencias formativas, impidiendo apoyos específicos para los aprendizajes que, además restringen la posibilidad de renovar las evaluaciones. En un contexto, donde se interactúa con incertidumbre en las metodologías, mantención de evaluaciones tradicionales y persistencia de metodologías pasivas, subsiste la percepción docente de que los estudiantes son portadores de menos herramientas académicas. No obstante, complementariamente también se reconoce la necesidad de reorientar la formación, dadas las limitantes en la implementación de la innovación curricular y la resistencia al cambio de metodologías.

“La verdad es que...yo encuentro que, si bien se ha hecho renovación en la metodología, en términos que se le ha puesto harto empeño como escuela yo encuentro que la calidad de los



alumnos que han ingresado es la que ha estado ...mala, mala, mala” (Docente ♂, Universidad Privada 4C2LI).

“Frente a las estrategias metodológicas activas centradas en el estudiante, [...] haya un grupo que como buen chileno ha logrado crear mecanismos compensatorios” (Docente ♂, Universidad Confesional 4CITDC).

Es frecuente entre los profesores encontrar un consenso acerca del perfil del nuevo estudiante universitario cuyo origen se atribuye a la masificación de la educación, lo cual trae todavía en su diversidad la permanencia de una distribución gaussiana, pero con bastante menos recursos formativos, cuyas consecuencias se expresan en las denominadas áreas blandas restando a la formación integral, capacidades tales como plantear preguntas, ponerse bajo cuestionamiento o autocrítica. A su vez, la institucionalidad de las universidades está consciente del cambio generacional y sus particularidades, y si bien se ha preocupado por impulsar la innovación de los planes de estudio, creando unidades de apoyo académico en distintas áreas (psicología, asistencia social, matemáticas, lenguaje, inglés, informática, etc.). Tales acciones no son suficientes para hacerse cargo de esta realidad puesto que no tienen que ver solo con asistir las precariedades de los estudiantes, sino que estamos en presencia de un lento asumir del cambio de la cultura universitaria, que a la fecha cuesta encontrar una sola opinión sentenciando hasta qué punto se puede sacrificar el estándar académico a cambio de una mayor equidad en el acceso.

“[...] Como en toda distribución. ¿Qué hacemos con la parte baja y aquellos que están en situación de riesgo?, confiamos ciegamente en ese estudiante o lo que es más complejo y que ya tiene que ver con una situación de país. ¿Cómo logramos sacar de esa zona a ese estudiante e impulsarlo a la otra mitad de la campana? (Docente ♂, U Confesional 4CDF).

En el contexto de las estrategias de interacción, el cambio de las metodologías tradicionales en varios niveles de la carrera, si bien ha significado trabajar con la perspectiva de la dedicación al proyecto de aprendizaje del estudiante, esto no necesariamente ha significado una coherencia con los programas institucionales de apoyo, dado que se insiste en pensar que esta problemática radica con exclusividad solo en los estudiantes. Por otra parte, la



institucionalidad formativa no ha sido capaz de transformar los sistemas de evaluación tradicional con sus respectivos marcos de calificación y medición en instancias que provean espacios para la retroalimentación (regulación, autorregulación e interregulación), así que, al no modificarse la direccionalidad del autoaprendizaje, permanece implícito el reforzamiento de la pasividad del estudiante.

“La teoría dice que la evaluación por competencias como herramienta funciona, pero la realidad es diferente, son realidades probadas en otros países, en otros contextos, han tenido más tiempo para alcanzar el desarrollo y decir mire [...] y tienen otro tipo de alumnos...Es todo distinto y a ellos les resultó” (Docente ♂, U Confesional IC DER).

Sin embargo, las dificultades no solo se derivan del cambio de paradigma centrado en el docente junto a la exigencia de formar por competencias para el razonamiento profesional, sino que lo más crítico reside en la falta de planificación que ha existido para iniciar los procesos de innovación cuyos disímiles niveles de reflexión en conjunto no permiten homogeneizar los propósitos más básicos de la disciplina, coexistiendo matrices epistemológicas de base a la formación de los estudiantes que pueden reproducir, acomodar o claramente transformar el rol social atribuido al objeto de estudio de la disciplina. Se puede especular que siendo tan relevante este paso, por sí solo ya impone una consecuencia operativa limitante para el desarrollo curricular del carácter estratégico de la competencia.

“Tenemos que estar conscientes de que esta renovación metodológica, consideró al menos dos cambios fundamentales que se unieron al mismo tiempo. Un cambio de paradigma fue la forma de enseñar y el otro cambio de paradigma que se dio aquí, es el qué se va a enseñar. Por eso es quizá tan complejo, ...más complejo” (Docente ♀, U Confesional IC3SD).

No solo tiene importancia epistémica legítima develar en su génesis las dificultades para la formación por competencias que, *de facto* tiene serias consecuencias en los resultados de aprendizaje, también por el lado de la implementación técnica se hace imprescindible proyectar por medio de oficinas de apoyo, la renovación de los sistemas de evaluación que deben ampliar el dominio cognitivo hacia el procedimental y actitudinal de manera integral y simultánea, es decir, progresar en instrumentos que privilegien las evaluaciones auténticas



que aumenten la coherencia del proceso formativo ante la diversidad de los docentes y del estudiantado.

“A mí hay hartos elementos que me llaman la atención, un grueso porcentaje de los alumnos en las prácticas no tienen buenas calificaciones, pero después nos encontramos con muchos de esos alumnos que tuvieron buenas calificaciones previas, y esos internos, tienen poco conocimiento o poco desarrollo” (Docente ♀, U Pública 2C5ER).

“Si uno ve desde un punto de vista teórico una falencia, yo trato de reforzarlo y le doy herramientas [...] yo creo que el punto de inflexión es más bien actitudinal porque si tu trataste de dar el tema teórico y reforzar el hoyo que había...pero tú ves que no lo aplica ahí ves que es actitudinal” (Docente ♂, U Pública 1CDER)

En el contexto epistemológico surge la necesidad al menos de considerar la posibilidad de la reorientación disciplinar, del qué enseñar, aunque parezca redundante. Enfrentados a un derrotero que sostiene la creencia axiológica de que las ciencias básicas duras mantienen la potestad del pensamiento reflexivo y comportándose como limitantes de la implementación de los procesos de innovación impulsados por otras áreas disciplinares, se manifiesten abiertamente posturas resistentes al cambio en las cuales indirectamente se revela un intento persistente por prolongar la hegemonía de la tradición positivista, perseverando en una realidad estática.

“Como decía, antes era un 80% de alumnos buenos y un 20% de alumnos regulares, [...], pero ahora es al revés, entonces uno ve cómo impactan las metodologías activas [...]. Es como la diferencia entre las clases sociales, así como el rico más rico y el pobre más pobre, estamos con lo mismo [...], es decir las metodologías a los que sin haberles enseñado nada, siguen siendo buenos igual” (Docente ♂, U Privada 4CIRM).

De esta manera se puede sostener que las dificultades pedagógicas para la formación por competencias desde las apreciaciones de los profesores participantes en el estudio, no solo se expresan en la adopción ralentizada del aprendizaje centrado en el estudiante, la cual comparte las condicionantes descritas respecto del cambio de paradigma, sino que la



formación inicial de profesionales se aleja de la oportunidad de plasmar el desarrollo epistemológico disciplinar con el objetivo de formarse para resolver problemas que presentan un compromiso socio-histórico. Como una clave irresoluta, permanece y se consolida la condición crítica de que las estrategias de la formación inicial de los profesionales kinesiólogos/fisioterapeutas incorporen en sus actuaciones las indicaciones trascendentales de la reflexión en y sobre la acción para el formar competente.

“Al principio les enseñamos, les pasamos los manuales para que haya lectura a través de la plataforma online, se pasa después a una enseñanza directa en la sala donde se les explica, después se les hace una simulación con un práctico entre nosotros y después los cabros ya tienen como todo... uno los manda a la calle y van solos y los cabros nos dicen...profe usted va a ir con nosotros... ¡NO!... porque en la experiencia va el aprendizaje y la idea es que lo desarrollen [...]” (Docente ♂, U Privada 3CAM).

5.3.2.2. Segundo Fenómeno: Desafío formativo para la TD (DFTD)

En relación al segundo fenómeno, denominado desafío formativo para la toma de decisiones (DFTD), a juicio de los profesores, presenta dos causalidades que se originan en los significados disciplinares atribuidos con su factor de intervención derivado de la **“Innovación curricular”** y la modificación de la formación en la universidad cuyos factores intervinientes son **“La selectividad del rol de las competencias genéricas y la inconsistencia formativa”**, respectivamente (Figura 19). Tales condiciones, vienen a provocar dos consecuencias que se expresan en la insuficiencia de una pedagogía para el razonamiento dado por la falta de evaluación del razonamiento profesional y la baja disponibilidad de estrategias de razonamiento. Mientras que la segunda se manifiesta con distintos niveles de implementación, por la variedad de modelos de enseñanza y las múltiples dimensiones que tiene la relevancia de la capacidad de razonar. A este contexto, contribuyen las estrategias de interacción con limitada capacitación para la innovación, incompetencias formativas y las dificultades disciplinares para la formación.

“Comparto que es la resolución de problemas...si no sabe, va a tener que buscarlo y el verá la herramienta que tiene para sacarlo a flote porque como hemos dicho no todos aprenden de la misma manera [...]. Entonces si se les enseña, como decíamos hay que enseñarle a pensar desde la primera vez” (Docente ♂, Universidad Confesional 4CER).

“Pareciera ser que esta cuestión de centrar el aprendizaje es una cuestión de ganas...De querer cambiar el país, de entender de que podemos movernos por objetivos distintos, sin considerar horarios” (Docente ♂, U Confesional 1C2MF)

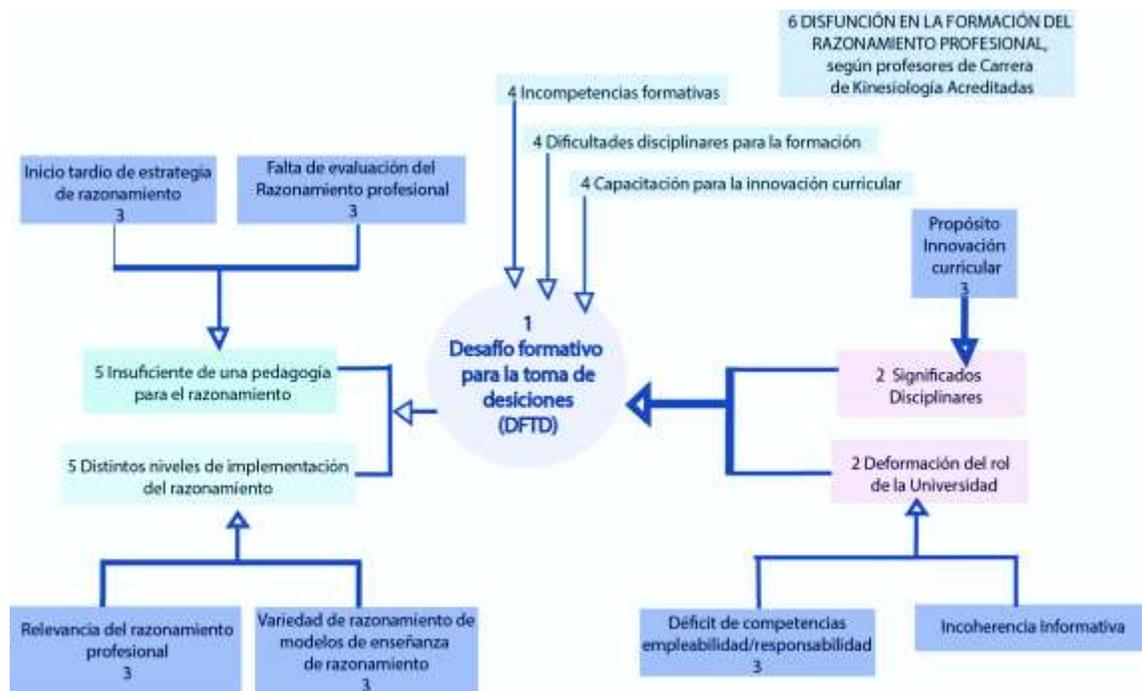


Figura 19. Desafío formativo para la toma de decisiones (DFTD). En el esquema se visualiza la síntesis de la codificación axial, ubicando en el número 1: el fenómeno; 2: las condiciones causales; 3: los factores intervinientes; 4: las estrategias de acción-interacción; 5: las consecuencias y 6: el contexto.

Así los significados disciplinares mencionados por los profesores y que han operado actualmente en la formación inicial de kinesiólogos (FIK), se han integrado como una acción profesional potencial de las últimas décadas, donde se encuentra que la RM es un espacio para el desarrollo de las competencias que les permitiría enfrentar los dilemas éticos



vinculados a la TD. Este interés proporcionado por la IC conduce a develar la plataforma que las MA y la Evaluación utilizadas por los docentes, proporcionan para el desarrollo de competencias de RzP y sus aspectos más distintivos, dado que existe la necesidad de enfrentar mayores niveles de compromiso con la sociedad.

“Como escuela tratamos de que cada paciente sea diferente y por ello tienen factores diferentes, entonces la tipificación de esto independiente que puedan dar con el problema principal debe saber él cómo lo va a hacer [...], deben ser lo más rigurosos con cada intervención [...] desde los antecedentes del paciente hasta como realizaron la técnica, para que los resultados sean los mejores para cada paciente” (Docente ♂, U Pública 2CER).

“Hoy día no podemos acceder a la autonomía, debemos hacer cambios en las bases y por eso el tema del razonamiento profesional [...] del poder determinar [...] “yo a este paciente lo debo derivar, no lo puedo atender en primera consulta” [...] hoy día los kinesiólogos no están saliendo de esa manera” (Docente ♀, U Laica 2CRRP)

Por otra parte, es habitual en la práctica profesional diaria encontrar situaciones complejas que contrastan valores y aplicación de visiones paradigmáticas, las que son fuente de controversias críticas. Si además los escenarios laborales están sometidos a jerarquías, protocolos, o aspectos legales, es muy probable que las soluciones contravengan normativas establecidas. En estos contextos, es atendible la revisión de las formas de decidir y de una meta-cognición que permita analizar los mecanismos asociados al aprendizaje del RzP. De tal relevancia es el análisis de esta sistematización aprendida que, para garantizar un manejo adecuado del paciente, se hace obligatorio delimitar estas estrategias metodológicas y de evaluación que no derivan de las estructuras de pensamiento clásico.

“Pero no es método científico [...], es razonamiento como lo describe Bogado” (Docente ♀, U Pública 2CRRP).

En el horizonte, la impronta institucional marca el predominio de la empleabilidad laboral por sobre la responsabilidad social, este discurso representa una selectividad formativa que desde la estructura se impone con sutileza. A pesar de que las necesidades reales de formación



en kinesiología han sido expuestas en el contexto internacional y nacional a través de políticas gremiales y de educación, impulsadas por la Organización Mundial de Terapia Física (por su sigla en inglés WCPT); la Confederación Latinoamericana de Fisioterapia y Kinesiología (CLAFK); la Confederación Latinoamericana de Educadores en Fisioterapia y Kinesiología (CLADEFK); la Asociación Chilena de Educación en Kinesiología (ACHEK) y el Colegio de Kinesiólogos de Chile. De igual forma se derivan las condicionantes que se expresan en políticas sobre educación universitaria (Proyecto de Ley de Educación Superior, Título I, artículo 4) y de exclusividad universitaria (modificación artículo 52 de la Ley N° 18.962). Como también en las agendas de investigación disciplinar (Visión 2020). A pesar de todo eso, se constata la ausencia de modelos en el país que desarrollen competencias de RzP afines al rol transformador de las prácticas profesionales en contextos de responsabilidad social, perdurando en la actualidad solo como una necesidad educativa.

“Pero desde el punto de vista como lo estamos enseñando [...] desde la base de los estudiantes a la autonomía hoy en día es difícil. No es que no lo quiera, pero es difícil”
(Docente ♀, U Laica 2CRRP)

Pero también las inconsistencias formativas contribuyen como causal a la disfunción de la formación dado que, al indagar en las matrices curriculares, los planes de estudio y sus respectivas asignaturas, no se observa una aproximación teórica que dé cuenta de tan importantes preocupaciones. Por tanto, si las consecuencias derivadas de la IC que orientan la dirección de estos marcos referenciales institucionales no se evidencian, y permanecen los espacios de formación tradicionalista, sostenida por grupos académicos reproductores de cierta hegemonía pedagógica. Los esfuerzos por recuperar una universidad que equilibre un rol menos utilitario respecto de uno con mayor responsabilidad en la transformación de la praxis, será solo una postura más bien cosmética.

“Bueno eso ha sido uno de los principales detractores del sistema, el alto costo que tendría esto asociado, porque en una asignatura participamos 6 – 7 docentes, entonces a nivel central hay una reticencia...Bueno porque yo tengo que pagar a 6 profesores para que hagan lo mismo” (Docente ♂, U Pública 3C2LI).



Como consecuencias para la TD, tenemos que las estrategias pedagógicas utilizadas en las disciplinas de la salud, tanto si corresponden a MA como a IE, suponen el uso avanzado de distintas racionalidades para el aprendizaje de sus intervenciones. A pesar de que el objeto de RcP, ha sido reconocido como un proceso tardío en la investigación y la reflexión, en los últimos años ha existido una mayor preocupación por el aprendizaje del RcP en kinesiología. En consecuencia, tratándose principalmente de experiencias proclives a sólo un determinado formato, que en lo global no dejan de ser una derivada más de los modelos biomédicos o biosociales y cuyo objetivo más altruista a lograr, es la democratización a través del uso de un lenguaje común. Se puede sostener que la FiK, está en un proceso de acomodación respecto de la estrategia para inducir el RcP.

“Yo siento que, bueno volviendo un poco a lo de los modelos eh... creo que nosotros personalmente no sé si los colegas (se ríe), opinan lo mismo, pero son vivencias. De lo que yo he visto, leído como que la UI se queda con esa parte del modelo de la hipótesis y la deducción ya... [...] porque así trabajamos en las tutorías o sea partimos hipotetizando y van dándose espacios para que uno dé una hipótesis, el otro mezcle se complementen y luego de acuerdo a los conocimientos que tengan, que traen los estudiantes y los que puedan ir incorporando... no sé se va deduciendo la solución para este problema ya... hasta llegar a la solución real que es el fin de este caso” (Docente ♀, U Pública 3C4MR).

Sin embargo, existen obligaciones en la formación inicial, inexcusables a la hora del desempeño para el ejercicio de una actuación profesional responsable, sobre todo, si se trata de habilitaciones asociadas a logros derivados de la TD. En este contexto, el uso de estrategias didácticas insuficientes desvinculadas de escenarios reales de complejidad progresiva, son herramientas fundamentales para el pensamiento reflexivo que, de no estar presentes, condicionarán el proceso del aprendizaje de novatos. Y sin duda que tal ejercicio será de mayor pertinencia en la medida que se cuente con docentes practicantes de modelos que tributen acorde a una definida orientación disciplinar.

“El razonamiento se tiene que enseñar a partir de algo que la persona quisiera aprender, que la persona le guste ya, por ejemplo, el contexto. [...] y entonces en ese sentido que sea



partir de una vivencia o la vivencia de un familiar cercano [...]. La motivación por enseñar el razonamiento entonces es mi mejor forma para enseñar, tiene que ser una forma en que se mezcle todo” (Docente ♂, U Privada 1C4IR).

En tanto, las habilidades de los docentes para formar y poder evaluar estas competencias imprescindibles al momento de hacerse responsables del futuro profesional, no siempre están escalonadas reflejando insuficiencias desde el principio de la carrera, menos presente está la asistencia de la evaluación diagnóstica, formativa y la retroalimentación constante a través de múltiples metodologías y didácticas que deben ser producto de acuerdos. Con todo, notar que para esto existen sólo aproximaciones indicativas que ponen los acentos en los grados de desarrollo del saber actuar complejo y sobre los recursos que se deben movilizar. Así una permanente revisión cualitativa de los distintos niveles de implementación de los elementos didácticos en la formación por competencias, necesita ser asumida como una regularidad o sistematización “formar para decidir” está muy lejos de un contenido por objetivos, no obstante, lo que la formación requiere es competencia en la captura de la trascendencia de los momentos.

“Entonces lo que yo les digo el primer día que llegan, chiquillos para mí el conocimiento es muy importante lo que es lógico [...] si hay cosas básicas que no las saben... no van a aprobar. [...] Pero quizá es más que eso, es más importante el tema actitudinal o sea el compromiso, la responsabilidad, el llegar a la hora, el comprometerse con el paciente, de estudiar para el paciente. Y yo valoro eso, ...muchísimo” (Docente ♀, Universidad Privada 4C1FI).



5.3.3. Codificación Axial Líderes

Del total de códigos que permitieron comprender las temáticas generadas a partir de las entrevistas cuyos significados involucran la concepción de las bases para la formación inicial de kinesiólogos. Las categorías que emergen de los líderes en los resultados de esta investigación corresponden al análisis relacional de dos modelos conceptuales producto de la codificación axial. Cabe destacar el interés que desplegó la temática abordada, agradeciendo el carácter estratégico de la información. A continuación, se presentan las categorías obtenidas en dos ejes de análisis.

5.3.3.1. Primer Fenómeno: Repensar La Formación Inicial (RFI)

Como causas de RFI se pueden constatar dos condiciones, la primera que se deriva del aumento de la masa crítica que permite la pertinencia de una forma particular de entender los fenómenos principalmente vinculada con la academia y sus factores intervinientes **“opciones de desarrollo académicos y fortalecimiento de la licenciatura”** y la segunda que radica en la incorporación a la discusión de los modelos epistemológicos que como consecuencia fundamentan de manera más equilibrada y sólida el bienestar, la calidad de vida y la funcionalidad con **“antecedentes históricos y aportes disciplinares”** respectivamente, lo que en consecuencia permite establecer que RFI es una necesidad histórica y disciplinar de una profesión conminada a replantearse su rol social a partir de los mayores niveles de formación alcanzados y de su auto reflexión epistemológica.

“Bueno aquí lo que tendría que hacer es partir por profundizar y abrirme a mirar [...] Tengo que abrirme a mirar de manera distinta, de construir todo lo construido, dejarlo ahí en el baúl de los recuerdos y chao, no más y sin prejuicios y abiertamente y todo empezar a construir así de cero, de la nada” (LMP, ♀, U pública, 9:631C).

Se puede constatar que es una etapa de acercamiento a los cuestionamientos ontológicos en que muchos de los integrantes del núcleo crítico se ven enfrentados a sus propias creencias y convicciones paradigmáticas, obtenidos en principio en sus distintas formaciones, pero que

al contrastar sus argumentos con el objeto de estudio propio visualizan espacios de pensamiento que pueden generar conflictos y que requiere de una cantidad mínima de formadores para modelar y resolver estos nudos problemáticos (Figura 20).

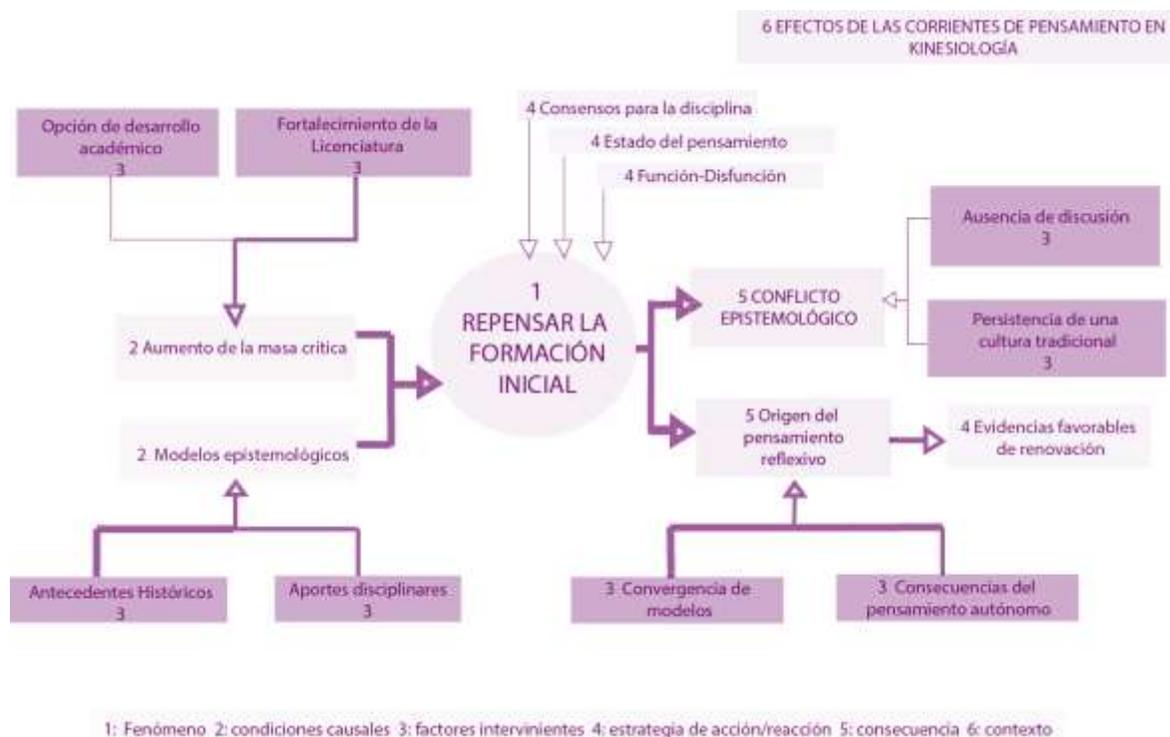


Figura 20. Primer modelo de codificación axial: Repensar la Formación Inicial (RFI).

Los antecedentes históricos reflejan un dilema teórico que es el hecho de haber nacido como profesión en una Facultad de Educación, razón que a juicio de un sector de kinesiólogos restringía la posibilidad de mayores niveles de científicidad.

O sea, en realidad mi generación no partió en la facultad de medicina, nos tocó al final cuando nos íbamos a titular, nos tocó el cambio para medicina. Ese cambio venía provocado principalmente por decisiones de fondo, teóricas y epistemológicas básicamente, de que no teníamos nada que hacer en educación, que éramos profesionales de la salud y nuestro camino natural era medicina. (LMP. ♀, 9:16)



Como consecuencia, a poco tiempo de su creación en votación dividida otros kinesiólogos decidían su traslado a la Facultad de Medicina. Si bien se podría señalar que este fue un argumento administrativo, pragmático y definitivo, los aportes disciplinares nunca dejaron de mantenerse activos en el propósito de desarrollar la teoría de un objeto de estudio propio.

[...] Y nosotros no queremos eso y queremos uno más asumiendo que ese sujeto nos puede dar la mirada de las Ciencias Sociales, porque el riesgo que yo veo en esta visión es que ese positivismo se transforme en una cuestión tan estricta que al final estemos viendo si el sujeto es capaz de reconocer solo los aspectos moleculares, pero no se preocupó como se llamaba el paciente... Eso tiene riesgos. (LAL. ♂, 5:84)

En el derrotero de constituirse en una profesión paramédica con limitadas opciones de desarrollo académico, en rigor nunca se abandonó la posibilidad de hacer un camino independiente. Es así que la opción de desarrollo académico se constituyó en una decisión de carácter estratégico junto con emular las exigencias que las instituciones de formación imponían a sus respectivas comunidades de docentes para consolidar los aportes disciplinares

“No había vuelta atrás y nosotros ya habíamos declarado después de la licenciatura, inclusive ya estando bastante avanzado [...] estoy hablando de la década del 90 [...] ya habíamos declarado que nuestro desarrollo como profesión de kinesiólogo, no iba a ser por la vía clínica, iba a ser por la vía académica, nosotros íbamos a forzar nuestra formación y nuestro desarrollo hacia la consecución de los grados, licenciatura, magíster y doctorado (golpea la mesa). (LHM. ♂, 8:36)

A pesar de que tal determinación en ocasiones volvió a ser nuevamente pragmática, dado que importaba más el desarrollo administrativo y si bien estos objetivos fueron transversales a todas las profesiones de la salud por una necesidad de formación científica, su materialización consolidada en la tesis de grado que reponía la condición del carácter universitario a la profesión. Es en este contexto, que se instaura el fortalecimiento de la licenciatura como una justificación epistémica y de crecimiento orgánico.



[...] *Ciencias Básicas dice, nosotros vamos a presentar la licenciatura en kinesiología porque solo dependería no cierto, de que la universidad la presente [...] pero hasta ese momento, yo sigo insistiendo de que si uno toma las primeras justificaciones de los currículos no hay una justificación del punto de vista de las ciencias del movimiento humano, es una justificación respecto de que todo profesional de las ciencias de la salud requiere formación científica y por lo tanto esta debe ser del más alto nivel asegurado como por ejemplo el nivel de licenciatura, eso es. (LHM. ♂, 8:14)*

De esta manera se desagregan estrategias de interacción que involucran el estado del pensamiento kinesiológico que comienza a posicionarse en el discurso.

“Hay que avanzar hacia una concepción bastante más avanzada que eso y ahí yo creo que todavía nos falta hincar el diente, permitirnos explorar situaciones que son más de índole interpretativa, por lo menos y ojalá de índole crítica. Entonces si nosotros estamos todavía aquí en este paradigma positivista, racional-técnico y en este mundo determinista, buscando la objetividad, la verdad y creyendo que lo único científico, es la ciencia, el objetivo pucha, nos vamos a morir ahí”. (LM. ♀, 9:136)

Privilegiando la tendencia cada vez más concreta hacia la coexistencia de modelos, pasando de un atrincherado enfoque de irreductibles posiciones a un consenso que constituye el estudio integral del fenómeno del movimiento humano.

“lo vamos a colocar así ya, los problemas definen los métodos para poderlos resolver y estos pueden tener distintas características y yo no me amarro a que solo tiene que ser cuantitativo la mirada cuantitativa [...], la complejidad del movimiento también tiene exactamente los mismos modos de resolverse porque depende de los niveles donde tú lo estás circunscribiendo. Si el movimiento del cual yo me quiero ocupar es a nivel de segmentos, me refiero de moviidades segmentarias que es la más básica eso es “cuanti” eso es medir un



ángulo, es medir relaciones de un segmento con otro es básico ya, pero si lo quiero colocar el mismo movimiento, pero en el nivel de la intencionalidad de ese movimiento entonces estoy hablando a nivel conductual y psicológico eso es complejo” (LCV. ♂, 8:112

El cual como constructo reconoce estados dinámicos de funciones orgánicas o psicológicas, que debutan como disfunciones básicas desde la expresión individual y sistémica del movimiento humano.

“podría tener 3 pacientes con la misma patología, una misma etiología o una misma causa de esa disfunción del movimiento, pero perfiles motores y de función totalmente y perfectamente distintos en contextos funcionales distintos [...] tal vez no sean homogéneos necesariamente en base al movimiento [...] quizás en base a la etiología son homogéneos, pero no es nuestro objeto de estudio” (LPM. ♂, 1:43)

Las consecuencias de RFI declaradas por los formadores implican el reconocimiento explícito de un conflicto epistemológico a raíz de la integración de los diferentes procesos de formación de postgrado

“tú tienes un problema serio, tu confundes a lo que define a los kinesiólogos son los métodos cuando en realidad los métodos están al servicio del problema de investigación científica real requiere métodos adecuados y si se requieren métodos cualitativos serán cualitativos y si se requieren métodos cuantitativos serán cuantitativos, y si requieren una mezcla serán una mezcla” (LHM. ♂, 8:95)

que, en buena parte de ellos imponen hegemoníamente una estructura de pensamiento habituado a la cultura disciplinar de base. Tales improntas son asumidas como verdaderas creencias que se explican principalmente por la ausencia de discusión formal.

“Creo que la academia tiene mucho que decir y quizás en este tiempo no lo ha dicho. Sabe de muchas problemáticas, conoce de muchas miradas a nivel mundial y que están muchas veces en la línea de ser muy interesantes para replicar acá, pero faltan momentos de conversación y de discusión entre todos” (LHM. ♂, 2:29)



Sobre productos concretos que expongan clara y sostenidamente la persistencia de una cultura tradicional

“los profesores más antiguos, siempre existe esta dificultad, pero no solamente ahora pensándolo bien en los profesores antiguos, sino también del profesor nuevo, joven, que quiere de alguna u otra forma, demostrar, el demostrar que sabe” (LRA. ♂, 4:36)

La cual está dada por una resistencia multifactorial que no solo se manifiesta desde lo metodológico ya que con frecuencia las raíces epistemológicas no necesariamente son reconocidas en tanto habitan como parte integrada a los métodos.

Sin embargo, en el otro extremo las consecuencias de RFI estimula la emergencia del pensamiento reflexivo.

“significaba colocarse en un contexto de una mirada científica de tu hacer y cómo eran sujetos que ya tenían carrera profesional realizada, tres, cuatro, cinco años, entonces esa racionalidad los hizo mirar sus formas de actuar que podía ser con una justificación más profunda, quizá la misma, pero justificarla más profundamente y porque digo eso, porque uno podría connotar y me acuerdo de haberlo connotado más de alguna vez” (LMM. ♂, 8:45)

Puesto que ningún kinesiólogo en realidad se forma en su objeto de estudio dado que desde el inicio debe abandonar su base disciplinar para avanzar en su formación. Tal vez este ejercicio controversial es el que genera un mayor nivel de diálogo que como resultado podría aumentar la convergencia de los modelos en kinesiología

“Abrir una vertiente, entramos desde la kinesiología a lo que siempre había sido o había sido su razón de ser que era la persona y todas sus condicionantes, de contexto, de entorno, de todo tipo, familiar, social, de movimiento, de funcionalidad, de corporalidad, ósea todos aspectos que tiene que ver con aspectos de la persona, pero también con aspectos comunitarios y yo creo que todos los aspectos de la salud comunitaria y el kinesiólogo inserto



en esa problemática social, comunitaria, a mi modo de ver, es el profesional fundamental” (LMM. ♂, 9:130)

Lo cierto es que los formadores reconocen un piso de pensamiento reflexivo insuficiente aún para dar cuenta de una sola mirada epistemológica al interior de la kinesiología. Esta última situación pone en evidencia las restricciones que existen para enseñar un razonamiento profesional toda vez que conviven kinesiólogos formadores que se desempeñan en matrices curriculares vigentes que desarrollan su docencia indistintamente desde la tradición, la reproducción o de la transformación.

“al menos yo desde mi vivencia en el pregrado que si bien ehhh, no existían acciones propias donde uno dijera ya esto es razonamiento, así tienes que pensar o así abordarlo, hacen falta instancias que tiendan a eso, que le enseñen al estudiante que existe una realidad, que existe un contexto [...]se tiene que tener un modelo en la cabeza de pensamiento que trate de abarcar todas las aristas que pudiesen aparecer en el camino” (LMV. ♂, 2:22)

5.3.3.2. Segundo Fenómeno: Reeducar la Actuación Profesional (RAP)

Las necesidades de RAP provienen de las condicionantes que la formación inicial de kinesiólogos asociadas con el proceso de innovación curricular promovido por las organizaciones gremiales internacionales de la profesión, requieren la incorporación de estándares y lineamientos específicos, condición que induce a incorporar los propósitos de “la renovación metodológica y la evaluación”. Complementariamente con la implementación de los nuevos modelos formativos más críticos, es ineludible superar el aprendizaje pasivo de los estudiantes que los enfrenta con el **“propósito de la innovación curricular”** en contextos que se hacen relevantes por las **“características del capital humano”**. Lo que RAP viene a develar es la comprensión de que en kinesiología una gran parte de sus racionalidades operativas están integradas a ejercicios de poder administrativo incompatibles con el desarrollo actual de la profesión. Es de tal evidencia lo extemporáneo de sus

normativas que el mismo ministerio de salud ha impulsado la evaluación de sus incongruencias.

“Entonces ese perfil profesional era técnico ya era...técnico porque la racionalidad era saber bien eso [...] porque el nivel de la decisión de cómo debe intervenir no le corresponde a él...le corresponde al médico [...] Si uno toma el código sanitario dice clarito...trabaja bajo diagnóstico indicado por el médico. Eso demuestra que hay una racionalidad detrás que yo médico requiero colaboradores técnicos, no requiero una persona que me venga a decir no, no, ...yo soy el que decide” (LHM. ♂, 8:35)

Pero no solo las normativas están derivadas de un paradigma hegemónico de salud, sino que además se cree que la enfermedad es solo un tema atingente a los médicos. Frente a esta evidencia contractual y asumiendo que el objeto de estudio propio genera espectros de obligaciones profesionales que precisan de un agente de movimiento y función autónomo auto responsable de sus actos, se hace imprescindible RAP a través de estrategias metodológicas idóneas y de la validación externa de sus prácticas (Figura 21).

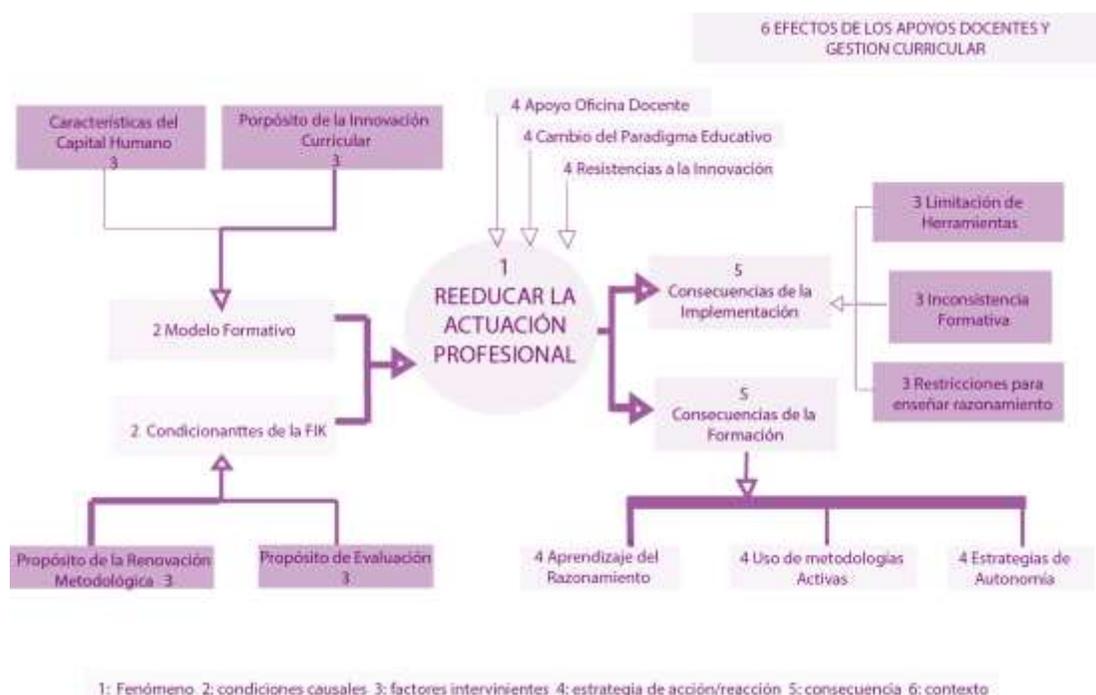


Figura 21. Segundo modelo de codificación axial: Reeducar la Actuación Profesional (RAP)



De acuerdo a la opinión de los formadores, el gran propósito de la renovación metodológica debe llevar implícito el convencimiento de que el estudiante sea protagonista de su formación para enfrentar la comprensión y la aplicación de soluciones a problemas de manera autónoma.

“Ordenamiento de las metodologías para poder llegar al producto que nosotros queremos, que el estudiante tome una decisión clínica basada en un modelo de razonamiento” (LCV. ♂, 10:15)

Respecto de la evaluación, los kinesiólogos formadores hoy saben que todos los estudiantes aprenden de manera diferente y de mantenerse una sola forma de evaluar será imposible reconocer todas las habilidades que deben desplegar para el cumplimiento de los propósitos competentes.

“Pero si ustedes tienen que entender que estos procesos, no son de un día para otro [...], si el estudiante tiene que acostumbrarse, si el estudiante tiene que saber que depende del contexto de la prueba [...], pero ahora tiene que integrar, a través de un caso clínico, eso va a costar, o sea no es de un día para el otro” (LHM. ♂, 4:34)

Ambos procesos son altamente dependientes de la creación de sentido, de pensamiento reflexivo, aprendizaje colaborativo que solo mediante una pedagogía que usa las experiencias reales podrá crear transformaciones en estos sujetos adultos.

En tanto el propósito de la innovación encuentra un contexto de múltiples ajustes realizados periódicamente a las matrices curriculares por mucho tiempo, dada la imperiosa necesidad de articular numerosas insuficiencias relacionadas con una vinculación de forma prematura a la realidad profesional.

“entonces yo creo que, yo creo por lo menos como yo lo viví, se dio porque se tenía que dar, se dio porque había una corriente nacional y en las escuelas de kine también lo pedían a gritos modificar los currículos y eso implicaba de todo, modificar las capacidades docentes, las metodologías, sistemas de evaluación y eso ya viviendo los procesos (lo he vivido en dos partes, en dos escuelas), es muy enriquecedor” (LRA. ♂, 6:16)



Lo cual además se mezcla con perfiles de ingreso desbalanceados vocacionalmente, que actúan con un criterio más administrativo que disciplinar respecto de la justificación de su profesión, y que por tanto no reciben con la misma intensidad los mensajes de transformación y de protagonismo

“El estudiante también tiene una poca capacidad, o sea a sufrir su frustración, o sea igual es complejo, por eso te digo yo, no es solamente el contexto de que yo pueda enseñarle a través de metodologías activas [...] el mayor porcentaje de problemas de salud mental, en un estudio que se hizo el año pasado, por lo tanto, el estudiante el que tenemos hoy día, se queja de estrés, que hace mucho, que etc.” (LMM. ♂, 4:55)

De este modo resulta insustituible apelar a la asistencia en el uso de estrategias de acción probadas para el éxito formativo que suponen las unidades de apoyo docente, no obstante, en las entrevistas se ha constatado importantes acciones de improvisación y con grados menores de contribución a los procesos de innovación.

“En las dos instituciones donde estado ese aporte con apoyo metodológico para la enseñanza prácticamente ha sido nulo, cuando lo hubo fue más bien teórico y descontextualizado, yo creo que las instituciones en ese momento y en la que estoy ahora aún todavía, no han tenido mucho que ofrecer, no sé si ha sido porque no son capaces, no sé si porque no ha sido prioridad, pero no han tenido mucho que ofrecer para apoyarlo metodológicamente en sus prácticas docentes” (LRA. ♂, 6:20)

Así la transferencia del cambio del paradigma educativo se ha quedado en una gestión que tiende a destacar más el rol de las tecnologías, por sobre la instalación de competencias las que además curiosamente se empiezan a ralentizar con los autodenominados “énfasis”, desacelerando la puesta en marcha.

“Y porque no en competencias totales...yo decía con énfasis simplemente por una cuestión, mi argumento era simplemente práctico o dogmático. Énfasis en competencia porque se refería a competencias profesionales, mejorar las competencias profesionales y



estructurarlos currículos, ya...criticados como funcionalistas, reduccionistas todo lo que tenía que ver con lo que se le daba a la competencia” (LHM. ♂, 8:58)

Si bien se puede entender el costo del cambio, el tipo de resistencias a la innovación debe ser delimitado con rigor, dado que se podrían aceptar progresiones programadas o negociadas en tanto aceptar la modificación del estudiante como centro del aprendizaje, pero es necesario diferenciarlas de aquellas que impiden RAP ya que en ellas está implícito la defensa de enfoques epistemológicos particulares.

“Y eso fue constatación de una realidad que hasta ahora al día de hoy está demostrada. Las mayores resistencias a los currículos basados en competencias no son profesionales, sino que, en ciencias básicas o formales, en fundamentos en educación, la línea de fundamentos y en ciencias la línea de ciencias básicas” (LMV. ♂, 8:60).

En relación a las consecuencias no deseadas se puede argumentar que la implementación ha tratado de establecer los alcances que tendrán los cambios del modelo cuyos referentes son inexistentes.

“un profesor que es de mi magister de educación, que venía de una universidad... de Suecia, y me decía que es sin vuelta atrás, pero el modelo en sí, de competencia, está siendo cuestionado, yo creo que también tiene que ver con el amor, hacia la universidad, o de esos profesores antiguos, al amor que tenían a la universidad filosófica, de la universidad pensante, no para formar individuos, para el trabajo...” (LMP. ♀, 4:31)

Prueba de ello es que actúan al menos 3 elementos como, factores intervinientes:

a) la limitación de herramientas cuyo soporte es un paradigma hegemónico.

“APTA establece temas que están al servicio del movimiento y hay una mirada inercial a pesar de que tiene un paradigma salud enfermedad predominante y la clasificación internacional de funcionalidad permite hacer un análisis de que es la función, establece la función como centro, viendo las capacidades, viendo las limitaciones las progresiones



asociadas a un sujeto, pero yo creo que la principal debilidad que pueden tener esos modelos es que son pre-establecidos” (LPM. ♂, 1:8)

b) la inconsistencia formativa que se hace sencillo identificar en el lenguaje.

“existe en el discurso, pero tu empiezas a indagar un poco más allá cómo se hace esto y ahí tú te vas dando cuenta que al final siempre se cae a lo tradicional, por más que a veces el discurso se declare crítico por ejemplo” (LAL. ♂, 9:121)

y c) las restricciones para enseñar el razonamiento

“porque uno se pregunta si hay requisitos para poder iniciar un proceso de razonamiento, si hay un mínimo que un estudiante debería tener para poder establecer un razonamiento, claro se debían manejar ciertos elementos de lógica, elementos de filosofía, elementos que en su enseñanza media no los tienen, nosotros tenemos muchos estudiantes que incluso son de colegios técnico profesionales, entonces claramente hay que usar un año en el aspecto de pensar, no es el concepto de enseñar a pensar, sino el de estimular a pensar y luego después de este estimular a pensar, hablar de un modelo de racionamiento y esta forma de tomar decisiones” (LPM. ♂, 1:19).

Mientras que las consecuencias positivas en dirección de la formación se articulan cuando el pensamiento propio se fusiona con métodos coherentes,

“Yo creo que en kinesiología daba el pie para efectivamente reflexionar sobre lo que queríamos ser porque ya se había metido el bicho de que no era lo que estábamos formando y había que transformarlo en algo conceptual, curricular formal” (LHM. ♂, 8:75)

Ello se puede visualizar en el uso apropiado de metodologías activas

“Como digo, distintas metodologías como el aprendizaje basado en proyectos para generar una respuesta quizá a un diagnóstico situacional, el aprendizaje + servicio que también puede dar respuesta a una problemática que esté situada en una comunidad” (LPM. ♂, 2:34)

El aprendizaje del razonamiento con todas las vertientes que tiene, inclusive aquellas que nos hablan de un proceso relativamente ordenado y sistemático con ciertos pasos bien definidos



desde lo procedimental hasta la búsqueda de plataformas más profundas del pensamiento de los estudiantes.

“Yo creo que tenemos que tener formación en esto y ese modelo te permite tomar decisiones y esa es una forma de empezar a tener que tomar decisiones. Porque tu no le puedes decir al cabro que tome decisiones en base a lo que vio en anatomía” (LHM. ♂, 10:29).

Y finalmente revisar si se cuenta con un soporte para el aprendizaje de las estrategias de autonomía.

“Yo creo que nosotros nos formamos en el carácter de autonomía como es en otras partes del mundo, no es que sea de primera consulta es que es una profesión autónoma, que sea capaz de tomar sus propias decisiones y eso yo creo que en muchos de nosotros esa semilla ya se sembró” (LMV. ♂, 10:6).

5.3.4. CODIFICACIÓN SELECTIVA

Como elemento medular de la investigación cualitativa irrumpe la categoría disfunción en la formación para la toma de decisiones, la cual se constituye en el núcleo central del estado actual de la RM y la Evaluación como eje del proceso formativo de los kinesiólogos chilenos, dada la incidencia que tiene en el aprendizaje del razonamiento profesional (Figura 22). Esta conceptualización se define como el cúmulo de condicionantes que determinan un escenario adverso en la medida que persiste la ausencia de una definición epistemológica propia que le otorgue las bases metodológicas para desarrollar una estrategia de autonomía.

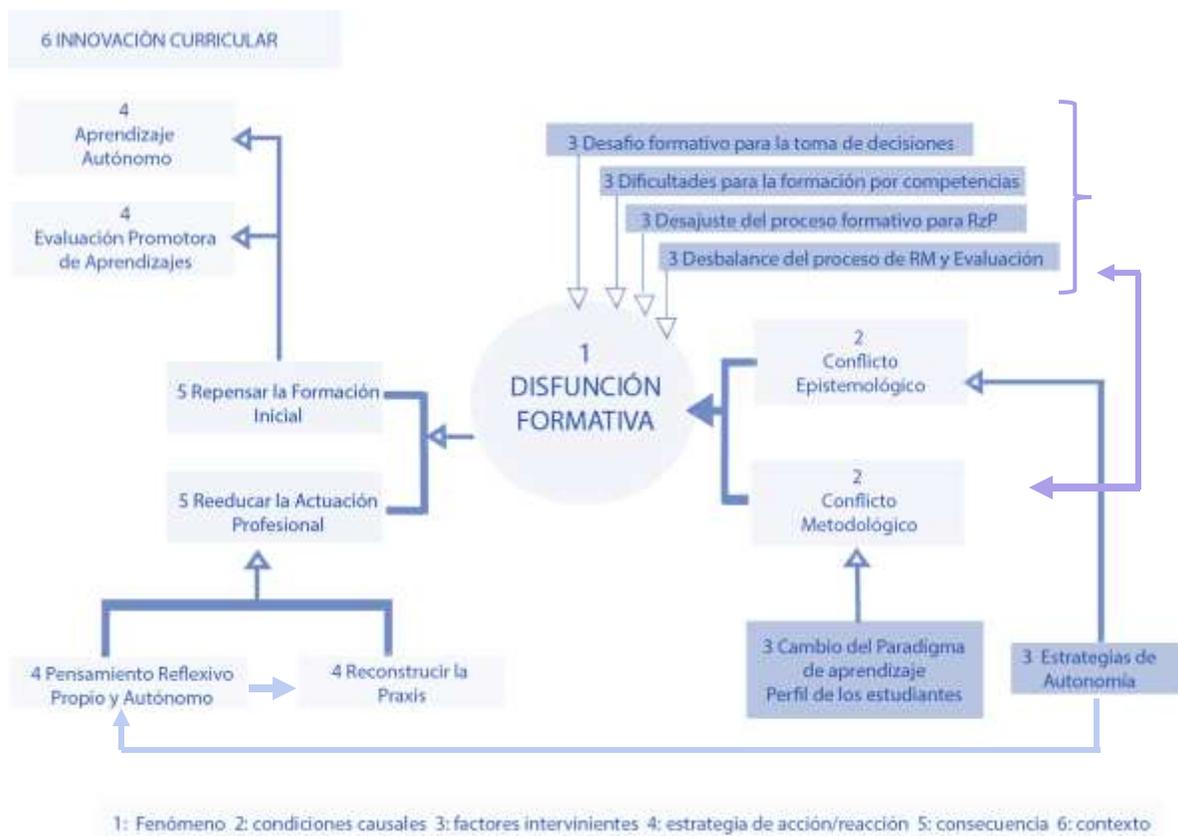


Figura 22. Modelo del núcleo central: Disfunción Formativa (DF)



La disfunción en la formación para la toma de decisiones está cruzada por una combinación de corrientes que van, desde la presencia de modelos de desarrollo disciplinar con una trayectoria que obedece a la mantención de la tradición, modelos que proponen modificaciones intermedias de actualización cuyo propósito estratégico es la reproducción y también menos modelos que emergen para plantear con claridad la transformación. Tales líneas paradigmáticas se entremezclan en una frecuencia no despreciable, con los efectos que han venido a traer los procesos de innovación curricular y sus componentes de RM y evaluación. Baste en sus orientaciones solo tener el predominio político por la empleabilidad respecto de la responsabilidad social, para que se auto delimite una modelización que estará garantizada de forma diferenciada además por la institucionalidad, la variabilidad es posible de observar en las tendencias que se aprecian dado el contexto de unidades públicas, privadas o confesionales.

La disfunción en la formación para la toma de decisiones, incluye causas que se pueden reunir en torno a los estudiantes y que dan cuenta de un desbalance en el ejercicio de optimizar la coherencia que necesita la instalación operacionalizada por cada nivel de aprendizaje de un adecuado y probado enlace entre las estrategias metodológicas para el estudiante que deben articularse con los IE. No solo por la pertinencia teórica de la integración del proceso, sino por la debilidad del contraste empírico que debería sostener este modelo de aprendizaje. Tal desajuste formativo afecta con particular direccionalidad al proceso de razonamiento profesional ya que esta competencia en su complejidad no se da aisladamente en solo una asignatura o módulo, por el contrario, debe ser un eje integral a través de la matriz curricular de la formación de cualquier profesional que desee tener entre sus habilidades la capacidad de tomar decisiones.

Si ahora observamos las causalidades que giran alrededor de los docentes, estas se manifiestan en el reconocimiento de las dificultades que ellos declaran para formar por competencias, donde se advierte un gran número de variables asociadas a los perfiles de ingreso de estudiantes en gran parte carenciados y provenientes de contextos sociales, económicos y culturales que deben enfrentar un modelo formativo de alto protagonismo por ser el centro del aprendizaje. Los docentes además enfrentan las dificultades derivadas de la



implementación parcial o desconectada de los apoyos institucionales respecto de la innovación curricular, que en la mayoría de los casos no permitió capacitar ni asistir oportunamente con las dinámicas técnicas incluso espacio-estructurales de la renovación. De esta manera, los docentes vienen lidiando el desafío formativo que implica preparar a los estudiantes para tomar decisiones tempranamente y en contextos reales.

Para los líderes, las consecuencias del escenario en crisis representado por la disfunción de la formación para la toma de decisiones, es una oportunidad de repensar la formación inicial de los kinesiólogos, si bien esto implica aceptar la existencia de un conflicto complejo de origen epistemológico, en la perspectiva del desarrollo disciplinar obliga a la incorporación de las fundamentaciones del pensamiento propio que inevitablemente requieren una adecuación metodológica pertinente, que llevan a reeducar la actuación profesional. Tales consecuencias implican la aceptación de que independientemente de los modelos propositivos de formación si estos no consideran la transformación de la actual realidad, es impracticable la autonomía que se posibilita por la toma de decisiones.

Cuando se establece la presencia de un conflicto como el ya señalado, se evidencia el enfrentamiento contradictorio de posturas fundamentadas de diverso origen epistemológico, las cuales por razones argumentadas se han integrado en las consecuentes formaciones que por años han generado profesionales atingentes a una determinada estructura sanitaria que en un marco operativo dieron solución a una determinada cantidad de problemáticas en un marco referencial aceptado. No obstante, las posturas que en la actualidad se derivan de un pensamiento reflexivo acumulado por la masa crítica de aquellos kinesiólogos que ha accedido a mayores niveles de formación, convergen en un cuestionamiento del hacer y que hacen que la academia asuma el producto evolutivo de naturales procesos de crecimiento disciplinar el cual interactúa para denotar el estado de la crisis denominada disfunción en la formación. Desde esta perspectiva entonces, los alcances que tiene la RM y la Evaluación como plataforma para el desarrollo de competencias de RzP, es una oportunidad crítica para instalar adecuadamente las estrategias adecuadas para la toma de decisiones que permita entregar la autonomía suficiente para que este profesional actúe con responsabilidad social.



Por otra parte, si la disfunción está en la base formativa es necesario reconocerla en términos de establecer desde la entrada que la precisión del objeto de estudio es una necesidad primaria para que las definiciones ontológicas sean coherentes con las adopciones epistemológicas que orientaran hacia las soluciones metodológicas que en primer orden refuerzan las estructuras básicas para la identidad, y la posterior trayectoria hacia la profesionalidad.

No obstante, dadas las diferentes interacciones existentes y que forman parte de modelos tradicionales o de reproducción, se instalan los evidentes cuestionamientos relativos a la utilización de una variada gama de conceptos y prácticas que evidencian la aparición de contradicciones donde es posible identificar las tendencias que se presentan en la formación y sus disfunciones.

Focalizando el problema como la posibilidad de deconstruir una lógica de formación agotada, se puede hablar de una primera fuente de disfunción que se encuentra en la posibilidad de adoptar un modelo epistemológico, donde las alternativas se encuentran en la alternativa de mantener las concepciones positivistas construidas desde la biomedicina, adoptar el paradigma interdisciplinar de la opción biopsicosocial, o definitivamente plasmar una construcción disciplinar propia y autónoma.

La segunda fuente que contribuye a la disfunción es el cambio paradigmático que se expresa en la superposición de los modelos de aprendizaje los cuales mutan desde el docente hacia el estudiante, tales modificaciones se hacen evidentes en todo el andamiaje estructurado del modelo de formación tradicional que se resiste en contextos de administración y gestión, pero también no es menor la oposición que se levanta desde los académicos.

Si ahora se analiza la problemática desde el conflicto metodológico, el cual está mediado por el desencuentro de la implementación en la mayoría de las aristas del proceso de aprendizaje, tanto docentes como estudiantes, en su mayoría manifiestan que se trata de una alternativa en fase experimental con cierto grado de incertidumbre, no obstante, creen no se revertirá dado el compromiso político del país.



Un aspecto a relevar tiene que ver con evidenciar la conciencia de la disfunción en la formación, puesto que este primer paso determina estrategias de abordaje frente al tipo de currículos en evolución producto de las innovaciones curriculares. Sean estas que consoliden el servicio a la tradición, como aquellas donde la planificación de los derroteros sea según su identidad epistemológica. Tales lineamientos avanzando en coherencia determinarán una mayor claridad de la postura metodológica la cual tributará tanto en la materialización de las prácticas como en la generación de conocimiento atingente al proceso de RcP. El manejo responsable de estas condicionantes del desarrollo universal de los saberes, posibilita una disposición reflexionada a innovar realmente.

En el mismo sentido, como la institucionalidad en su desarrollo formativo no ha crecido homogéneamente, dado que en las unidades existen diferentes niveles de implementación estructural, pero además en la adquisición de los dominios de las metodologías de aprendizaje y sus respectivas valoraciones. Todavía si ello se consolidara, no sería suficiente para tener una nivelación en el desafío de enseñar autonomía, dado que esto implica el manejo de racionalidades pertinentes a los tipos de actuaciones profesionales requeridas que no se han consensuado disciplinar ni profesionalmente. Es así que aún hoy en día la formación para la toma de decisiones en kinesiología, es dependiente y se define por el tipo de institución (pública, privada y confesional), la formación de los docentes, el perfil de ingreso y la declaración implícita y explícita del entendimiento que se tiene del tipo de autonomía.

Si bien en Chile las consecuencias de la disfunción de la formación se visibilizan en la existencia de pendientes tan dramáticas para la profesión, a tal punto que se manifiestan en la ausencia de estándares y perfiles, o la mantención de regulaciones dadas por opciones epistemológicas impropias, etc. La realidad de esta situación, sigue superando la ficción porque además en la legalidad de la defensa gremial, la aspiración es al reconocimiento en la normativa. Es lícito preguntarse de si habrá a la fecha de las evoluciones profesionales algo tan retrógrado como una ley de reconocimiento de la existencia.

La situación contractual no favorece la disminución de la disfunción en la formación, dado que el contexto adiciona una realidad modelada que implica un actor representado por la



inserción de un profesional fiel al mercado, tal condicionante necesita la reproducción obsecuente y funcional del *estatus quo*, que ve en la formación una posibilidad de empleabilidad.

Las consecuencias de esta insuficiencia han llevado a generar respuestas de supervivencia que han permitido la adopción de conductas universales globalizadas que lejos de sostenerse por la evidencia acumulada, desperfilan la esencia de una profesión que tiene una historia particular y situada.

Volviendo al foco de la principal estrategia de acción interacción para la toma de decisiones y la posibilidad de un aprendizaje coherente y consistente con lo que es la profesión, sin duda que la masa crítica a través de los líderes se fundamenta en su postura reflexiva al repensar la formación y a reeducar la actuación profesional.

Así los docentes se enfrentan a la disfunción de la formación para la TD, la cual se manifiesta con claras dificultades cuyas principales causalidades residen en el cambio drástico del perfil de ingreso que en lo grosero se evidencia en la baja motivación, pasividad, dependencia emocional, menos conocimiento, falta de vocación, e incertidumbre por las metodologías de autoaprendizaje que, en conjunto a la indefinición epistemológica, determina un conflicto serio para la actuación profesional.

En consecuencia, la superposición de paradigmas adscritos a la tradición, la reproducción o la transformación de la concepción profesional-disciplinar por un lado, y la transición del aprendizaje centrado en el profesor hacia el estudiante por el otro, determinan la disfunción formativa que se traduce en la selección del qué y del cómo enseñar, ambos procesos que agudamente vienen a poner al centro del problema, la deconstrucción de la formación inicial de kinesiólogos para reeducar la actuación profesional.



6. RESULTADOS CUANTITATIVOS

Para caracterizar la influencia de los aspectos sociodemográficos y de práctica profesional en el desarrollo de competencias de RcP, se realizó un estudio descriptivo y correlacional debido a que se trata de una caracterización que establece asociaciones entre las variables, no obstante, no se pretende determinar causalidad. A continuación, se presentan los resultados del enfoque cuantitativo, no experimental de temporalidad transversal (Vieytes, 2005).

6.1 INSTRUMENTO

El instrumento que se ha utilizado para este trabajo ha sido creado teniendo en cuenta para su elaboración la bibliografía e investigaciones relacionadas con el objeto de estudio (Escobar, 2018a; Escobar, 2018b; Sánchez, 2016; Miranda-Zapata, 2014; León, 2011; Fernández, 2006; De Miguel, 2005), dada la necesidad de contar con trabajos que avalen el uso de metodologías que cumplan con principios de diseño universal, es necesario disponer de instrumentos que las avalen (Ruiz, 2002). De este modo, el instrumento derivó de un piloto que redujo sus reactivos hasta alcanzar definitivamente 40 afirmaciones sobre materias, que exponían actuaciones concretas de los profesionales kinesiólogos vinculantes con la IC, la RM, los instrumentos de evaluación de competencias y las estrategias de RcP, ante las que los participantes debieron pronunciarse respecto del nivel en que ellos estaban de acuerdo, eligiendo en una escala de tipo Likert de un total de cinco alternativas (1= muy en desacuerdo; 2= en desacuerdo; 3=indiferente; 4= de acuerdo y 5= muy de acuerdo).

Así, los convocados desde sus experticias profesionales fueron invitados a responder el cuestionario denominado “Alcances de la RM y la evaluación para el desarrollo de un modelo de competencias de RcP en la FiK” mediante el cual se caracterizó la frecuencia de relaciones positivas o negativas en que los profesionales kinesiólogos interactúan con los elementos metodológicos que determinan la posibilidad de adquirir competencias de RcP, en el marco de los procesos de innovación desarrollados en el pregrado. En Chile, actualmente no existe un instrumento que permita asociar el estado de las innovaciones curriculares con referencia



a los contextos de práctica. Además, junto a este cuestionario, se aplicó un instrumento sociodemográfico para caracterizar la muestra.

En el proceso de validación se empleó un análisis factorial exploratorio (AFE); que agrupó las afirmaciones en cuatro factores: reconocimiento del aprendizaje activo, dificultades para la toma de decisiones, nivel de desarrollo de la IC y promoción del aprendizaje desde la evaluación, obteniendo una adecuada fiabilidad del instrumento.

6.2 PROCEDIMIENTO DE APLICACIÓN DEL INSTRUMENTO

El cuestionario fue enviado a los kinesiólogos participantes mediante un correo electrónico que contenía tres documentos, a) la carta de participación en la que se explicaba el propósito del estudio y los antecedentes del responsable de la investigación, b) el consentimiento informado y c) la encuesta propiamente tal. Los profesionales accedieron a un hipervínculo en el correo para ingresar a la escala y contestarla dado que estaba almacenada en la plataforma gmail.com®. Sin embargo, hubo casos (~10%) en que se les hizo llegar la documentación por correo postal ya que prefirieron contestar gráficamente. La primera página del cuestionario tenía la encuesta sociodemográfica para caracterizar la muestra, y a continuación se agregaban los apartados de IC, RM, e IEC de RcP.

6.3 MUESTRA

Como se planificó, se trata de una muestra no probabilística por voluntarios (Vieytes, 2005) compuesta por profesionales kinesiólogos titulados, que se desempeñan tanto en forma particular como en instituciones tradicionales, egresados de escuelas públicas, confesionales o privadas cuyos criterios de inclusión fueron: trabajar como kinesiólogo, o haber tenido vinculación con el ejercicio docente clínico, ser licenciado, estar registrado como prestador acreditado en la superintendencia de salud por el MINSAL, sin restricciones de edad y como antecedente de vinculación con temáticas actualizadas en la formación, haberse inscrito en el XXI congreso nacional de kinesiología del año 2018.



La participación definitiva estuvo compuesta por 110 profesionales kinesiólogos que completaron el cuestionario, de los cuales 34 eran mujeres y 77 fueron hombres. La edad promedio de los profesionales kinesiólogos encuestados fue de 38 con una DE=11,2 años.

Tabla 34.

Caracterización de Profesionales Kinesiólogos Encuestados n=111

Género	TIPO DE UNIVERSIDAD EN QUE ESTUDIARON			
	Tradicional	%	Privada	%
femenino	28	25,2	6	5,4
masculino	59	53,1	18	16,2

La clasificación del tipo de universidad en Chile determina que un 75% de ellas esté en la definición de universidades tradicionales, mientras que un 25% corresponderían a universidades privadas (según Latorre, 2009).

De esta manera se aprecia que del total de los encuestados, 87 (78,3%) se formaron en una institución de tipo tradicional, mientras que 24 (21,6%) estudiaron en una universidad privada (Tabla 34). Complementariamente, todos los participantes, 61 (54.95%) señalaron que en sus instituciones existían oficinas de apoyo docente y 50 (45.04%), declararon no tenerlas o desconocerlas. La constatación de estos antecedentes tiene relevancia en tanto los procesos de IC, han sido productos afectos a las implementaciones que se han instalado en las diferentes institucionalidades.

Cabe destacar que en relación a la edad y al tipo de formación recibida independiente de la institución donde cursaron su pregrado, se puede observar informar que 19 profesionales (17,1%) declaran haber sido formados por competencias teniendo a la fecha menos de 40 años, de ellos 16 (64,0%) son menores de 30 años. Mientras que el mayor número de profesionales encuestados 92 (82,9%) declararon haber recibido una formación tradicional (Tabla 35).



Tabla 35.

Distribución Numérica/porcentual Según Edad y Tipo de Formación (n=111).

Grupos Etarios	TIPO DE FORMACIÓN		Total
	TRADICIONAL	POR COMPETENCIAS	
20 a 29	9	16	25
	36,0%	64,0%	100,0%
30 a 39	49	3	52
	94,2%	5,8%	100,0%
40 a 49	6	0	6
	100,0%	,0%	100,0%
50 a 59	18	0	18
	100,0%	,0%	100,0%
60 a 90	10	0	10
	100,0%	,0%	100,0%

Complementariamente la muestra tiene 77 participantes menores de 40 años (69,3%), entre ellos se encuentran 55 licenciados (49,5%), 20 magísteres (18,0%) y 2 doctores (1,8%). Mientras que, desde los 40 años hacia arriba, existen 6 licenciados (5,4%), 19 magísteres (17,1%) y 6 doctores (5,4%). Del total (Tabla 36), 1 menciona haber realizado un postdoctorado (0,9%) y 2 refieren tener solo el título profesional sin grado académico (1,8%). Así, en resumen 61 (55,5%) son licenciados, 39 (35,1%) magísteres y 8 doctores (7,2%). Cabe destacar que la formación disciplinar de post grado en Chile, para kinesiólogos solo hace una década que se instaló el grado de magíster en la disciplina. La gran mayoría de los kinesiólogos con estudios de postgrado, se han formado en otras disciplinas, particularmente en lo que se refiere al grado de doctor, la generalidad de ellos ha optado por áreas vinculantes con las Ciencias Básicas por sobre las Ciencias Sociales, y con menor opción por las Ciencias Clínicas que de base tienen un predominio biomédico.



Tabla 36.
Distribución Numérica/porcentual Según Edad y Grado Académico (n=111).

Grupos Etarios	Grado académico					Total
	Sin grado	Licenciado	Magister	Doctor	Post Doctorado	
20 a 29	0	23	2	0	0	25
	,0%	92,0%	8,0%	,0%	,0%	100,0%
30 a 39	0	32	18	2	0	52
	,0%	61,5%	34,6%	3,8%	,0%	100,0%
40 a 49	0	1	2	2	1	6
	,0%	16,7%	33,3%	33,3%	16,7%	100,0%
50 a 59	0	4	14	0	0	18
	,0%	22,2%	77,8%	,0%	,0%	100,0%
60 a 90	2	1	3	4	0	10
	20,0%	10,0%	30,0%	40,0%	,0%	100,0%

Respecto de las capacitaciones en competencias se puede observar que la alternativa más recurrente son los diplomados, principalmente en el grupo etario de los 30 a 39 años con 25 participantes (48,1%). En el mismo grupo están los cursos con 11 (21,2%) y los post grados con 9 (27,3%) profesionales. De los participantes solo 1 (0,9%) declara haber tenido una beca de pasantía. Mientras que 20 (18,0%) reconocen no tener capacitación en competencias (Tabla 37). En la totalidad de la muestra 26 (23,4%) han realizado cursos, 42 (37,8%) diplomados y 22 (19,8%) post grados. Un aspecto que destaca es la menor representación del grupo de 40 a 49 años, los cuales fueron formados en la década de los 70.



Tabla 37.

Distribución Numérica/porcentual Según Edad y Capacitación en Competencias. n=111

Grupos Etarios	Capacitación en competencias					Total
	Sin Capacitación	Cursos	Diplomados	Post Grado	Becas/Pasantías	
20 a 29	5	6	10	4	0	25
	20,0%	24,0%	40,0%	16,0%	,0%	100,0%
30 a 39	7	11	25	9	0	52
	13,5%	21,2%	48,1%	17,3%	,0%	100,0%
40 a 49	2	1	1	2	0	6
	33,3%	16,7%	16,7%	33,3%	,0%	100,0%
50 a 59	5	2	4	7	0	18
	27,8%	11,1%	22,2%	38,9%	,0%	100,0%
60 a 90	1	6	2	0	1	10
	10,0%	60,0%	20,0%	,0%	10,0%	100,0%

Un aspecto que guarda relación directa con el RcP se indica de acuerdo a la descripción que los profesionales hacen de sus modelos de pensamiento reflexivo para tomar decisiones en base a un diagnóstico. En base a las respuestas de los participantes se puede señalar que proporcionalmente quien menos utiliza el RcP se encuentra en los tramos intermedios, de los grupos etarios 30 a 39; 40 a 49 y 50 a 59. De la totalidad de participantes 6 profesionales kinesiólogos (5,4%) prefieren no utilizar la TD como una estrategia derivada del RcP. Mientras que la mayor estrategia declarada con un total de 47 profesionales (42,3%), utiliza una metodología reproductora denominada clasificación internacional del funcionamiento CIF, (Tabla 38). A su vez 11 profesionales (9,9%) mantienen la tradición por medio de la categorización APTA, en tanto 16 profesionales (14,4%) refieren utilizar un modelo propio no formalizado. Mientras que existe un 27,9% (31) kinesiólogos que adscriben a un modelo



propio pero formalizado denominado Función-Disfunción del Movimiento Humano cuyo principal propósito es alcanzar la autonomía profesional en base al cultivo de un objeto de estudio.

Tabla 38.
Distribución Numérica/porcentual Según Edad y Modelo Diagnóstico n=111

Grupos Etarios	TOMA de DECISIONES					Total
	No realizo Dg	Categoría APTA	Clasificación CIF	MFDMH	Propio	
20 a 29	0 ,0%	2 8,0%	9 36,0%	11 44,0%	3 12,0%	25 100,0%
30 a 39	4 7,7%	4 7,7%	26 50,0%	13 25,0%	5 9,6%	52 100,0%
40 a 49	1 16,7%	2 33,3%	0 ,0%	0 ,0%	3 50,0%	6 100,0%
50 a 59	1 5,6%	3 16,7%	8 44,4%	4 22,2%	2 11,1%	18 100,0%
60 a 90	0 ,0%	0 ,0%	4 40,0%	3 30,0%	3 30,0%	10 100,0%
Total	6 5,4%	11 9,9%	47 42,3%	31 27,9%	16 14,4%	111 100,0%

En relación a la pregunta abierta. Según su experiencia: ¿Qué tipo de MA se vincula mejor con la Evaluación para desarrollar competencias de RcP acorde al nivel de formación? La respuesta fue voluntaria, donde se les solicitó que registraran gráficamente las respuestas, constatar que aproximadamente un 50% no contestó ninguna de las preguntas (Tabla 39). Mientras que de los que contestaron, optaron en promedio mayoritariamente por las siguientes combinaciones para desarrollar el RcP:



- a) En 1er nivel, Lecciones magistrales y Exámenes escritos en formato de pregunta.
- b) En 2do nivel, Aprendizaje Basado en Problemas y Poster.
- c) En 3er nivel, Aprendizaje Basado en Problemas y la Defensa de Casos.
- d) En 4to nivel, Estudios de Casos y Defensa de Casos
- e) En 5to nivel, Estudio de Casos y Ejercicio de Evaluación Clínica

Tabla 39.

Reconocimiento del Uso de MA y de Evaluación para Desarrollar Competencias de RCP Declaradas por los Profesionales Encuestados.

Metodologías Activas > frec / (Total)	Evaluación > frec / (Total)	No declara MA	No declara Ev	Nivel
<i>Lección Magistral</i>	<i>Ex. Escrito FP</i>			1ero
14 (45)	11 (46)	32	34	n=91
<i>ABP</i>	<i>Poster</i>			2do
9 (51)	9 (51)	42	42	n=102
<i>ABP</i>	<i>Defensa de Casos</i>			3er
18 (52)	10 (59)	41	42	n=111
<i>Estudio de Casos</i>	<i>Defensa de Casos</i>			4to
12 (53)	10 (54)	42	43	n=107
<i>Estudio de Casos</i>	<i>Ej. Ev. Clínica (CEX)</i>			5to
11 (60)	20 (51)	40	40	n=111

El escalonamiento que establecen los profesionales se jerarquiza metodológicamente desde “sabe”, hasta “es capaz de hacer”. Tal progresión es lo habitualmente recomendado según las tablas de taxonomía. En la tabla 39 se puede apreciar que en la medida avanza el nivel profesional (1er a 5to), las MA en concordancia con la Evaluación van escalando a mayores complejidades técnicas del RCP.



6.4 VALIDACIÓN DEL INSTRUMENTO

Cabe destacar que, en el análisis de este instrumento se dio paso a la eliminación de ítems, con el objetivo de optimizarlo aún más respecto del proceso inicial. Así se obtuvo la segunda versión, lo que indicó que el instrumento mejorara la homogeneidad entre los ítems y que aumentara su consistencia interna. Finalmente, las pruebas estadísticas determinaron que la confiabilidad del instrumento por medio del coeficiente Alfa de Cronbach corregida, alcanzara a un $\alpha=0,845$.

Con los reactivos definitivos posteriormente además se procedió a realizar un análisis factorial de componentes principales con rotación *varimax*, con el propósito de visibilizar aquellas dimensiones que mejor explicaran la varianza de la encuesta. Con el fin de comprobar si los datos reunían las características técnicas para someterlos a un proceso de factorización, se aplicó la medida de Káiser-Meyer-Olkin ($KMO=0,809$) y la prueba de esfericidad de Bartlett $\chi^2 (1252) =,081, 359; p<0,0001$, que nos permitió la posibilidad de correlacionar las variables con valores significativos.

Se empleó AFE porque se cumplió con el criterio muestral y porque el instrumento no poseía un análisis previo. Se usó el programa SPSS 11.0. En primera instancia mediante Análisis Paralelo y se estableció el número de factores a retener los que fueron extraídos con Máxima Verosimilitud. Ya que los análisis determinaron la pertinencia del análisis factorial, se definió el número de factores. Para ello se utilizó el criterio de Kaiser-Guttman o de raíz latente (Hair, Black, Babin, Anderson & Tatham, 2006) el que sugirió la presencia de cuatro factores, explicando un 51,5% de la varianza total de los ítems.

De esta manera definitivamente se trabajó con 27 reactivos en donde el AFE, indicó que los factores se agruparan de la siguiente forma:

Factor I: incluyó los ítems: 14, 15, 17, 21, 25, 29, 30, 35 y 39, denominándose ***Reconocimiento del aprendizaje activo*** con alfa $\alpha=0,854$ y con un 16,2% de explicación de la varianza.



Factor II: incluyó los ítems: 1, 3, 13, 22, 32, 33, 34, y 38, denominándose ***Dificultades para tomar decisiones***. Con alfa $\alpha=0,762$ y con 13,0% de explicación de la varianza.

Factor III: incorporó los ítems: 6, 7, 8, 10, 11 y 19, se denominó ***Nivel de desarrollo de la IC***, con un alfa $\alpha=0,768$ y con 12,7% de explicación de la varianza.

Factor IV: incorporó los ítems: 16, 23, 24, y 27 denominándose ***Promoción del aprendizaje desde la evaluación*** con alfa $\alpha=0,628$ y con un 9,6% de explicación de la varianza.

La tabla 40, muestra los estadísticos descriptivos de cada Factor. La media del Factor I ***“Reconocimiento del aprendizaje activo”*** fue de 2,738 puntos (*Ds.* 1,102). Este Factor incluye aquellos reactivos relativos al reconocimiento de actividades contrarias a la detección de la instalación del aprendizaje activo. El Factor II, denominado ***“Dificultades para tomar decisiones”*** presenta una media de 2,456 puntos (*Ds.* 1,070) e incluye ítemes relativos a los grados variables en que se presentan acciones experimentales para la práctica del RCP.

Tabla 40.

Identificación de los Factores

Factores	n	Rango	Min~Máx	Media	Des. típ.	Asimetría	Curtosis
<i>I</i>	<i>111</i>	<i>4</i>	<i>1 ~ 5</i>	<i>2,738</i>	<i>1,102</i>	<i>0,384</i>	<i>-0,227</i>
<i>II</i>	<i>111</i>	<i>4</i>	<i>1 ~ 5</i>	<i>2,456</i>	<i>1,070</i>	<i>0,797</i>	<i>0,457</i>
<i>III</i>	<i>111</i>	<i>4</i>	<i>1 ~ 5</i>	<i>3,285</i>	<i>1,078</i>	<i>-0,226</i>	<i>-0,403</i>
<i>IV</i>	<i>111</i>	<i>3</i>	<i>2 ~ 5</i>	<i>3,959</i>	<i>0,768</i>	<i>-0,615</i>	<i>0,349</i>

La media del Factor III ***“Nivel de desarrollo de la IC”***, fue de 3,285 puntos (*Ds.* 1,078), este factor incluye reactivos relativos al nivel en que los profesionales son capaces de capturar las diferentes magnitudes de la evolución de la innovación curricular. Mientras que el Factor IV, denominado ***“Promoción del aprendizaje desde la evaluación”*** presenta una media de 3,959



puntos (*Ds.* 0,768) e incluye reactivos relativos al reconocimiento de como los instrumentos de evaluación renovada permiten la mejora de los aprendizajes.

La Tabla 41, muestra la distribución de los ítems en los cuatro factores, usando una matriz de configuración, empleando AFE con rotación oblicua Oblimin. Todos los ítems seleccionados presentaron cargas superiores a 0,30 en al menos un factor, (ítems 1, 3, 13, 14, 17, 19, 31, 21, 22, 25, 27, 29, 30, 32, 34, 35, 38 y 39) en 15 casos presentaron (ítems 1, 3, 13, 14, 17, 19, 21, 22, 25, 27, 29, 32, 34, 35 y 39) dos factores simultáneamente (carga cruzada). En estas situaciones, los ítems fueron asignados considerando la coherencia teórica de cada factor. Adicionalmente se eliminaron los ítems 2, 4, 5, 9, 12, 18, 20, 26, 28, 31, 36, 37 y 40, pues no presentaron carga factorial dentro de lo exigido.

Tabla 41.

Matriz de Configuración de la Escala RM y Evaluación para el Desarrollo de Competencias de RcP.

N° de ítem	Reactivos del Cuestionario	Factor 1	Factor 2	Factor 3	Factor 4
1	Los efectos provocados por la innovación curricular son producto de las acreditaciones		0,356		0,458
3	Los efectos formativos de la innovación curricular refuerzan la pasividad y la memorización de contenidos	0,300	0,449	0,451	
6	Un efecto de la innovación curricular es que los estudiantes perciben que están en presencia de una experimentación curricular			0,706	
7	Los efectos provocados por la innovación curricular, son consecuencia de la consolidación del modelo neoliberal en la educación			0,549	
8	La opinión que tienen los estudiantes sobre la innovación curricular, depende de la escuela donde se hayan formado			0,665	



10	Los cambios curriculares obedecen a convenios internacionales que buscan reproducir modelos formativos irreflexivos		0,672
11	La renovación metodológica es percibida como un proceso experimental en su formación		0,818
13	El aprendizaje con metodologías centradas en el estudiante deben ser independientes del uso de instrumentos de evaluación	0,550	0,336
14	La renovación metodológica no precisa del conocimiento de los perfiles diagnósticos de los estudiantes	0,648	0,405
15	El uso de metodologías centradas en el estudiante, corresponde a una moda pedagógica	0,764	
16	Estas metodologías centradas en el estudiante permiten una precoz autonomía para el aprendizaje		0,682
17	Las metodologías centradas en el estudiante han sido impuestas por las autoridades para mostrar resultados en la formación por competencias	0,600	0,339
19	Los autoaprendizajes con estas metodologías no permiten realizar un escalonamiento de los saberes y sus respectivos desempeños	,398	0,417
21	La evaluación de competencias permite medir lo aprendido de la misma forma que los exámenes tradicionales	0,635	0,383
22	La evaluación de competencias no necesita incorporar la retroalimentación como parte del aprendizaje	0,405	0,559
23	Los resultados de la evaluación de competencias permiten regular los rendimientos obtenidos y ocuparse de los estudiantes que no alcanzaron los niveles de logro		0,681



24	Los instrumentos que evalúan competencias se pueden aplicar para diagnósticos, como instancias formativas y también con propósitos sumativos			0,617
25	La evaluación de competencias aunque estén alineadas con las metodologías centradas en el estudiante no logran dar mayor cobertura al aprendizaje	0,405	0,320	-0,538
27	Los instrumentos de evaluación de competencias en su esencia, son capaces de discriminar logros que se desarrollan durante el proceso de aprendizaje del estudiante	-0,378		0,590
29	Los instrumentos de evaluación de competencias no califican ni certifican, por tanto, son limitados	0,644	0,316	
30	Aunque no lo desea, el estudiante siempre espera que lo midan con una nota y ojalá con una prueba tradicional	0,570		
32	El razonamiento siendo importante de aprender, no mejorará la autonomía profesional		0,561	-,413
33	El aprendizaje del razonamiento profesional solo se logra con años de experiencia práctica		0,554	
34	Ante la variedad de razonamientos profesionales, basta conocer solo los que tienen un carácter estandarizado	0,374	0,540	
35	Como el razonamiento profesional no difiere del razonamiento científico solo requiere mantener una secuencia deductiva	0,595	0,406	
38	Siendo una capacidad eminentemente cognitiva, es suficiente evaluarlo con exámenes escritos de respuesta alternativa		0,781	
39	El razonamiento es inherente a la práctica profesional, no depende de la innovación curricular, puesto que es en el desempeño donde se aprende	0,587	,349	



Así las variables o factores derivados del análisis factorial exploratorio fueron definidas teórica y empíricamente de la siguiente forma, Tabla 42:

Tabla 42.

Descripción de Factores

<p>Factor I, (14, 15, 17, 21, 25, 29, 30, 35, 39)</p>	<p>Se define como la secuencia de actividades y acciones que detectan si los profesionales kinesiólogos están en condiciones de reconocer la instalación de los procesos de innovación curricular y en ellos específicamente las características del aprendizaje activo. Como se trata de la verificación de antecedentes técnicos estratégicos, su manejo requiere el desacuerdo de ciertos reactivos utilizados. En el caso del instrumento utilizado este factor incluye los reactivos relativos a: 14, “la renovación metodológica no precisa del conocimiento de los perfiles diagnósticos de los estudiantes”. 15, “el uso de metodologías centradas en el estudiante, corresponde a una moda pedagógica”. 17, “las metodologías centradas en el estudiante han sido impuestas por las autoridades para mostrar resultados en la formación por competencias”. 21, “la evaluación de competencias permite medir lo aprendido de la misma forma que los exámenes tradicionales”. 25, “la evaluación de competencias, aunque esté alineada con las metodologías centradas en el estudiante no logran dar mayor cobertura al aprendizaje. 29, “los instrumentos de evaluación de competencias no califican ni certifican, por tanto, son limitados”. 30, “aunque no lo desea, el estudiante siempre espera que lo midan con una nota y ojalá con una prueba tradicional”. 35, “como el razonamiento profesional no difiere del razonamiento científico solo requiere mantener una secuencia deductiva”. 39, “el razonamiento profesional es inherente a la práctica profesional, no depende de la innovación curricular, puesto que es en el desempeño donde se aprende”.</p>
<p>Factor II, (1, 3, 13, 22, 32, 33, 34, 38)</p>	<p>La experimentación en la toma de decisiones se entiende como la interpretación del grado variable de obstrucción que los profesionales pesquisan en base de un conjunto de condiciones formativas inadecuadas para que se logre la práctica del RzP. Se trata del nivel de interacción que debe existir en el uso articulado de las estrategias metodológicas y de evaluación adecuadas para la ejecución del RzP. Para ello por medio de los reactivos del instrumento es importante desvelar, cómo el factor incluye: 1, “los efectos provocados por la innovación curricular son producto de las acreditaciones”. 3, “los efectos formativos de la innovación curricular refuerzan la</p>



pasividad y la memorización de contenidos”. 13, “el aprendizaje con metodologías centradas en el estudiante debe ser independientes del uso de instrumentos de evaluación”. 22, “la evaluación de competencias no necesita incorporar la retroalimentación como parte del aprendizaje”. 32, “el razonamiento profesional siendo importante de aprender, no mejorará la autonomía profesional”. 33, “el aprendizaje del razonamiento profesional solo se logra con años de experiencia práctica”. 34, “ante la variedad de razonamiento profesional, basta conocer solo los que tienen un carácter estandarizado”. 38, “siendo una capacidad eminentemente cognitiva, es suficiente evaluarlo con exámenes escritos de respuesta alternativa”.

Factor III,
(6, 7, 8, 10,
11, 19)

El desarrollo dependiente de la innovación curricular se define como **el nivel en que los profesionales están capturando las diferentes magnitudes de evolución que exhibe la innovación curricular**. Como proceso puede tener distintos niveles de implementación, que son dependientes de la unidad y la institución en la que haga la caracterización. En el caso del instrumento, el factor influye: 6, “un efecto de la innovación curricular es que los estudiantes perciben que están en presencia de una experimentación curricular”. 7, “los efectos provocados por la innovación curricular, son consecuencia de la consolidación del modelo neoliberal en la educación”. 8, “la opinión que tienen los estudiantes sobre la innovación curricular, depende de la escuela donde se hayan formado”. 10, “los cambios curriculares obedecen a convenios internacionales que buscan reproducir modelos formativos irreflexivos”. 11, “la renovación metodológica es percibida como un proceso experimental en su formación”. 19, “los autoaprendizajes con estas metodologías no permiten realizar un escalonamiento de los saberes y sus respectivos desempeños”.

Factor IV,
(16, 23, 24,
27)

La evaluación promotora de aprendizajes se define como **el reconocimiento de los instrumentos de evaluación renovada que los profesionales identifican para la mejora de los aprendizajes**. Como proceso reúne el manejo de variadas herramientas de evaluación y para el caso del instrumento: 16, “estas metodologías centradas en el estudiante permiten una precoz autonomía para el aprendizaje”. 23, “los resultados de la evaluación de competencias permiten regular los rendimientos obtenidos y ocuparse de los estudiantes que no alcanzaron los niveles de logro”. 24, “los instrumentos que evalúan competencias se pueden aplicar tanto para diagnósticos, como instancias formativas y también con propósitos sumativos”. 27, “los instrumentos de evaluación de competencias en su esencia, son capaces de discriminar logros que se desarrollan durante el proceso de aprendizaje del estudiante”.



6.5 ANÁLISIS DESCRIPTIVO. CUESTIONARIO ALCANCES DE LA RM Y LA EVALUACIÓN PARA EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS DE RzP.

Se presentan a continuación los resultados con un análisis descriptivo de las respuestas de los participantes del estudio. Dichos análisis se construyen en torno a los factores determinados en el AFE y se ilustran con tablas y gráficos.

Para efectos de este análisis descriptivo se utilizan las frecuencias de respuesta (Tabla 43); de manera que se suman las respuestas tipo Likert “MD (muy en Desacuerdo) y ED (en Desacuerdo)” y “DA (de Acuerdo) y MA (muy de Acuerdo)”, describiéndose solo los resultados más representativos.

Tabla 43.

Frecuencia de Respuesta por Ítem Factor I

6.5.1 Análisis descriptivo Factor I: se presentan las frecuencias de respuesta agrupadas para el factor, correspondiente a Reconocimiento del Aprendizaje Activo.

N° reactivo	Reactivos del Factor I	MD	ED	IN	DA	MA
14	La renovación metodológica no precisa del conocimiento de los perfiles diagnósticos de los estudiantes	28	51	13	13	6
15	El uso de metodologías centradas en el estudiante, corresponde a una moda pedagógica	15	45	17	30	4
17	Las metodologías centradas en el estudiante han sido impuestas por las autoridades para mostrar resultados en la formación por competencias	8	27	22	41	13
21	La evaluación de competencias permite medir lo aprendido de la misma forma que los exámenes tradicionales	32	61	4	9	5



25	La evaluación de competencias aunque estén alineadas con las metodologías centradas en el estudiante no logran dar mayor cobertura al aprendizaje	10	47	12	29	13
29	Los instrumentos de evaluación de competencias no califican ni certifican, por tanto son limitados	13	47	21	22	8
30	Aunque no lo desea, el estudiante siempre espera que lo midan con una nota y ojalá con una prueba tradicional	2	11	12	44	42
35	Como el razonamiento profesional no difiere del razonamiento científico solo requiere mantener una secuencia deductiva	15	55	23	16	2
39	El razonamiento profesional es indiferente a la práctica profesional, no depende de la innovación curricular, puesto que es en el desempeño donde se aprende	19	54	16	14	8

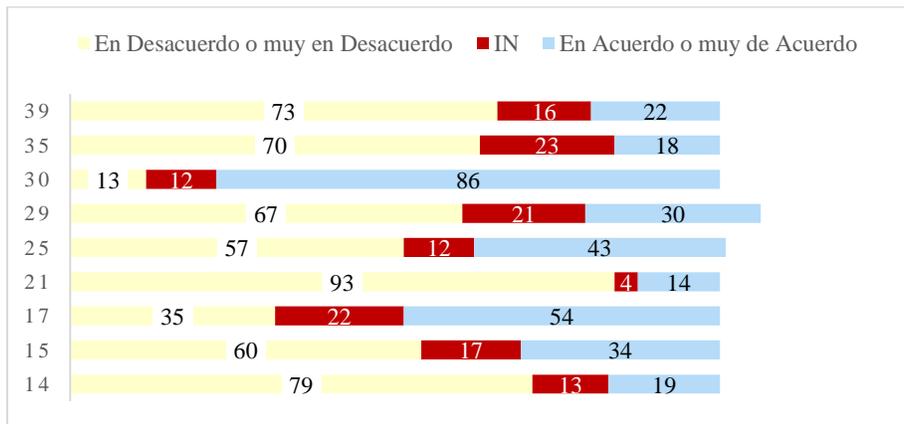
Como se puede apreciar en la Tabla 43, el ítem número 17 “las metodologías centradas en el estudiante, han sido impuestas por las autoridades para mostrar resultados en la formación por competencias” 54 de los profesionales encuestados responden que están de acuerdo o muy de acuerdo, mientras que 35 de los 111 profesionales kinesiólogos encuestados indican que están en desacuerdo o muy en desacuerdo. 57 de los encuestados reporta que “la evaluación de competencias, aunque estén alineadas con las metodologías centradas en el estudiante no logran dar mayor cobertura al aprendizaje” (ítem 25), mientras que 42 profesionales piensan que si lo dan.

Respecto de que “aunque no lo desea, el estudiante siempre espera que lo midan con una nota y ojalá con una prueba tradicional” (ítem 30), 86 de los encuestados responde estar de acuerdo o muy de acuerdo con ello, mientras que 13 profesionales no lo comparten. Los ítems cuyas respuestas suman las mayores frecuencias para estar en desacuerdo o muy en desacuerdo, lo que por defecto demuestra la presencia del Factor I, son los que siguen: Reactivo número 14 “la renovación metodológica no precisa del conocimiento de los perfiles diagnósticos de los estudiantes”, con la respuesta de 79 de los profesionales, por otra parte



60 profesionales responden negativamente a que “el uso de las metodologías centradas en el estudiante, corresponde a una moda pedagógica” (ítem 15). Complementariamente de los encuestados, 93 no comparten que “la evaluación de competencias permite medir lo aprendido de la misma forma que los exámenes tradicionales” (ítem 21).

Además, en el ámbito de la evaluación 60 de los profesionales encuestados, indican estar en desacuerdo y muy en desacuerdo respecto de que los instrumentos de evaluación de competencias no califican, ni certifican por tanto son limitados (reactivo 29). Finalmente (Figura 23), igual consideración opuesta se refiere respecto del RcP, así 70 profesionales encuestados no comparten que “como no difiere del razonamiento científico, solo requiere de una secuencia deductiva” (ítem 35), mientras que 73 tampoco señalan estar de acuerdo en que “el razonamiento sea inherente a la práctica profesional y que sea independiente de la innovación curricular puesto que es en el desempeño donde se aprende” (ítem 39).



La Figura 23 muestra los puntajes de la escala aplicada en relación al Factor I.



Tabla 44.

Frecuencia de Respuesta por Ítem Factor II

6.5.2. Análisis descriptivo del Factor II: se presentan las frecuencias de respuesta agrupadas para el factor, correspondiente a Dificultades para tomar decisiones.

N° reactivo	Reactivos del Factor II	MD	ED	IN	DA	MA
1	Los efectos provocados por la innovación curricular son producto de las acreditaciones.	1	21	15	44	30
3	Los efectos formativos de la innovación curricular refuerzan la pasividad y la memorización de contenidos.	31	51	17	8	4
13	El aprendizaje con metodologías centradas en el estudiante deben ser independientes del uso de los instrumentos de evaluación.	25	43	7	26	10
22	La evaluación de competencias no necesita incorporar la retroalimentación como parte del aprendizaje.	52	42	4	6	7
32	El razonamiento profesional siendo importante de aprender, no mejorará la autonomía profesional.	38	53	4	12	4
33	El aprendizaje del razonamiento profesional solo se logra con años de experiencia práctica.	6	43	11	38	13
34	Ante la variedad del razonamiento profesional basta conocer solos los que tienen un carácter estandarizado.	6	73	14	15	3
38	El razonamiento profesional siendo una capacidad eminentemente cognitiva, es suficiente evaluarlo con exámenes escritos de respuesta alternativa.	42	54	9	4	2



Para efectos del análisis descriptivo de los alcances de la RM y la Evaluación para el desarrollo de competencias de RcP en el Factor II: Dificultades para tomar decisiones, se utilizan las frecuencias de respuesta. Para ello se suman las respuestas tipo Likert “en desacuerdo y muy en desacuerdo” y “de acuerdo muy de acuerdo”, describiéndose sólo los resultados más representativos (Tabla 44).

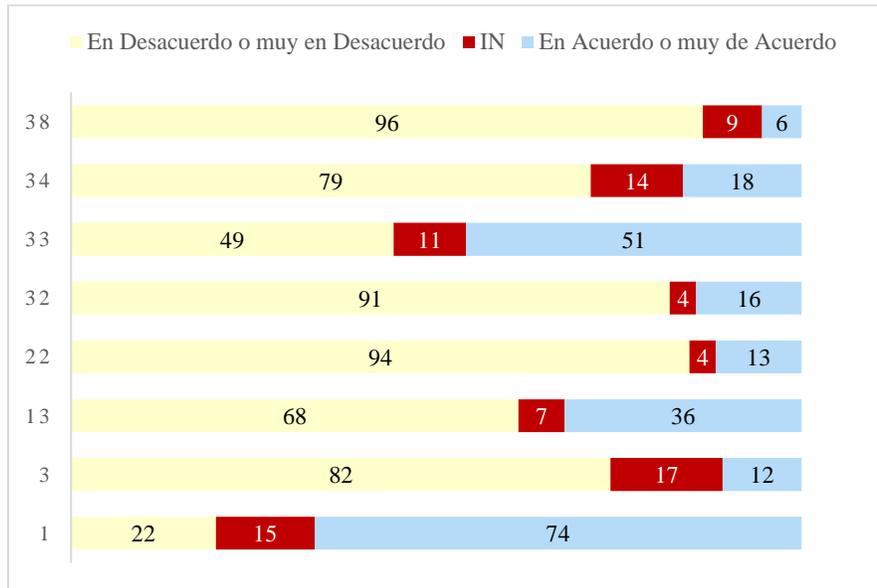
49 de los profesionales encuestados considera estar en desacuerdo o muy en desacuerdo en que “el aprendizaje del RcP solo se logra con años de experiencia práctica” (ítem 33), en cambio 51 estiman estar de acuerdo o muy de acuerdo.

Respecto de que “los efectos provocados por la innovación curricular son producto de las acreditaciones”, 74 de los encuestados responde estar de acuerdo o muy de acuerdo, mientras que 22 profesionales no lo comparten.

Los ítems cuyas respuestas suman las mayores frecuencias (estar en desacuerdo o muy en desacuerdo) en el Factor II, son los que siguen:

Reactivo número 3 “los efectos formativos de la innovación curricular refuerzan la pasividad y la memorización de contenidos”, 82 de los profesionales no comparten esta apreciación. Mismo comportamiento de 68 de los encuestados responden que “el aprendizaje con metodologías centradas en el estudiante, deben ser independientes del uso de instrumentos de evaluación” (ítem 13). Adicionalmente 94 encuestados desaprueban que “la evaluación por competencias no necesita incorporar la retroalimentación como parte del proceso de aprendizaje” (ítem 22).

En lo específico del RcP (Figura 24), 91 de los profesionales no participan de que “el razonamiento profesional siendo importante de aprender, no mejorará la autonomía profesional” (ítem 32). 79 de los encuestados no están de acuerdo o muy en desacuerdo en que “existiendo tantas formas de razonamiento, baste con conocer aquellas que solo tienen un carácter estandarizado” (ítem 34). Ni tampoco 96 adhieren a que “siendo una capacidad eminentemente cognitiva, sea suficiente evaluarla con exámenes de respuesta alternativa” (ítem 38).



La Figura 24, muestra los puntajes de la escala aplicada en relación al Factor II.

Tabla 45.

Frecuencia de Respuesta por Ítem Factor III.

6.5.3 Análisis descriptivo Factor III: se presentan las frecuencias de respuesta agrupadas para el Factor Nivel de desarrollo de la innovación curricular.

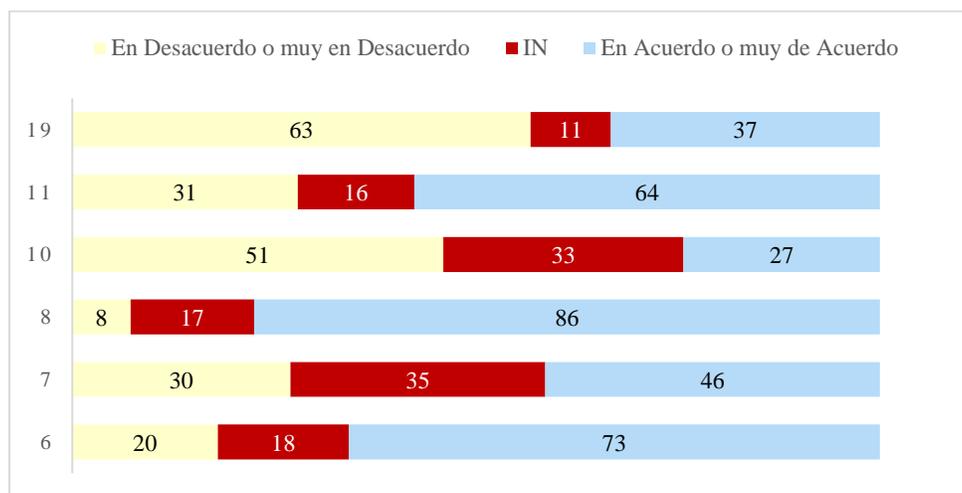
N° reactivo	Reactivos del Factor III	MD	ED	IN	DA	MA
6	Un efecto de la innovación curricular es que los estudiantes perciben que están en presencia de una experimentación curricular.	5	15	18	51	22
7	Los efectos provocados por la innovación curricular, son consecuencias de la consolidación del modelo neoliberal en la educación.	7	23	35	32	14
8	La opinión que tienen los estudiantes sobre la innovación curricular, depende de la escuela donde se haya formado.	2	6	17	54	32



10	Los cambios curriculares obedecen a convenios internacionales que buscan reproducir modelos formativos irreflexivos.	12	39	33	19	8
11	La renovación metodológica es percibida como un proceso experimental en su formación.	1	30	16	48	16
19	Los autoaprendizajes con las metodologías centradas en el estudiante no permiten realizar un escalonamiento de los saberes y sus respectivos desempeños.	14	49	11	28	9

Para efectos del análisis descriptivo de la RM y la Evaluación para el desarrollo de competencias de RcP en el Factor III: Nivel de desarrollo de la innovación curricular, se utilizan las frecuencias de respuesta (Tabla 45). Para ello se suman las respuestas tipo Likert “en desacuerdo y muy en desacuerdo” y “de acuerdo y muy de acuerdo”, describiéndose sólo los resultados más representativos (Figura 25). 46 de los profesionales encuestados están en desacuerdo en que “los efectos provocados por la innovación curricular, son consecuencia de la consolidación del modelo neoliberal en la educación” (ítem 7), mientras que 30 encuestados están en desacuerdo. Respecto de que “los autoaprendizajes con estas metodologías no permiten realizar un escalonamiento de los saberes y sus respectivos desempeños” (ítem 19), 63 profesionales están en desacuerdo, mientras que 37 de los encuestados se declaran en acuerdo. Los ítemes cuyas respuestas suman las mayores frecuencias (acuerdo y muy de acuerdo) en el Factor III, son los que siguen:

51 encuestados expresan que “los cambios curriculares obedecen a convenios internacionales que buscan reproducir modelos formativos irreflexivos” (ítem 10). 64 profesionales responden que “la renovación metodológica es percibida por los estudiantes como un proceso experimental en su formación”. 73 profesionales consideran que “un efecto de la innovación curricular, es que los estudiantes perciben que están en presencia de una experimentación curricular” (ítem 6). 86 encuestados responden que “la opinión que tienen los estudiantes sobre la innovación curricular depende de la escuela donde se hayan formado” (ítem 8).



La Figura 25, muestra los puntajes de la escala aplicada en relación al Factor III.

Tabla 46.

Frecuencia de Respuesta por Ítem Factor IV.

6.5.4 Análisis descriptivo Factor IV: se presentan las frecuencias de respuesta agrupadas para el Factor Promoción del aprendizaje desde la evaluación.

N° reactivo	Reactivos del Factor IV	MD	ED	IN	DA	MA
16	Las metodologías centradas en el estudiante permiten una precoz autonomía para el aprendizaje.	1	14	17	59	20
23	Los resultados de la evaluación de competencias permiten regular los rendimientos obtenidos y ocuparse de los estudiantes que no alcanzan los niveles de logro.	0	9	16	62	24
24	Los instrumentos que evalúan competencias se pueden aplicar para diagnósticos como instancias formativas y también con propósitos sumativos.	0	0	15	58	38
27	Los instrumentos de evaluación de competencias en su esencia, son capaces de discriminar logros que se	0	4	13	76	18



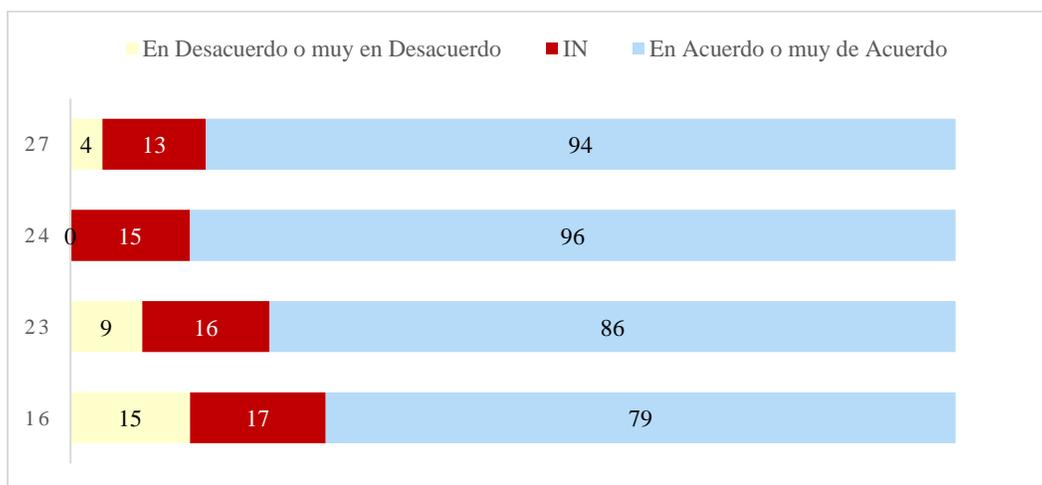
desarrollan durante el proceso de aprendizaje del estudiante

Tal como se muestra en la tabla 46 y en la Figura 26, los ítems cuyas respuestas suman las mayores frecuencias para estar en acuerdo o muy de acuerdo, lo que por consecuencia se demuestra en la presencia del Factor IV, son los que siguen:

Reactivo número 16 “estas metodologías centradas en el estudiante permiten una precoz autonomía para el aprendizaje”, 79 profesionales la respaldan. En el ámbito de la evaluación de competencias, 86 profesionales declaran que “los resultados de la evaluación de competencias, permiten regular los rendimientos obtenidos y ocuparse de los estudiantes que no alcanzaron los niveles de logro” (ítem 23).

94 encuestados responden que “estos instrumentos de evaluación de competencias en su esencia, son capaces de discriminar logros que se desarrollan durante el proceso de aprendizaje (ítem 27).

96 profesionales indican que los instrumentos que evalúan competencias se pueden aplicar en diagnósticos, instancias formativas y también con propósitos sumativos (ítem 24).



La Figura 26, muestra los puntajes de la escala aplicada en relación al Factor IV.



6.6. ANÁLISIS Y RESULTADOS ESTADÍSTICOS INFERENCIALES

Para observar la distribución de las variables, se realizaron las pruebas de normalidad (Kolmogorov o Shapiro-Wilk) y de homogeneidad de la varianza (estadístico de Levene) según correspondiera, en conjunto con la determinación del tamaño del efecto (d) y la potencia estadística ($1-\beta$). Se asumió que la ponderación de los valores para d , tamaño del efecto son .20 (pequeños); .50 (medios) y .80 (grandes), mientras que la potencia ($1-\beta$) se consideró igual o superior al 80%. Mientras que las diferencias significativas se establecieron con un $p < 0.05$.

Posteriormente se aplicó la prueba estadística correspondiente (t de Student, o ANOVA), con el objetivo de comparar los componentes en estudio más vinculados con el proceso de IC (RM y Evaluación) en el desarrollo de competencias de RcP, según la opinión de profesionales kinesiólogos vinculados al contexto formativo. Observando la posibilidad de tener diferencias significativas entre los factores latentes obtenidos por el AFE:

Factor I, *Reconocimiento del aprendizaje activo*

Factor II, *Dificultades para la toma de decisiones*

Factor III, *Nivel de desarrollo de la innovación curricular*

Factor IV, *Promoción del aprendizaje desde la evaluación* y aquellas variables de interés recogidas en el cuestionario socio demográfico, Género, Tipo de Formación, Grado Académico y Uso de modelos para RcP.

Según estos criterios se presentan los análisis de las pruebas de acuerdo al siguiente orden: género (Tabla 47), tipo de formación (Tabla 48), grado académico (Tabla 49) y modelos de RcP (Tabla 50).

La tabla 47 al comparar hombres y mujeres respecto de los factores I, II, III, IV, utilizando la prueba t de Student para muestras independientes, no tiene diferencias estadísticamente significativas en ninguno de los factores referidos a la condición de género ($p > 0.05$). Solo



para el Factor IV se tiene un tamaño del efecto mediano, mientras que la potencia de los factores II y III se presenta sobre 80%.

Tabla 47.

Diferencias Entre los Cuatro Factores del Cuestionario y la Condición de Género.

Factores	Género	Reactivos	media	Ds	t	gl	Sig.		
							(bilateral)	d	(1-β)
I	H	9	2,87	0,52	0,730	16	0,476	0,344	0,579
	M	9	2,67	0,63					
II	H	8	2,48	0,64	0,102	14	0,920	0,051	0,920
	M	8	2,44	0,67					
III	H	6	3,33	0,45	0,241	10	0,814	0,139	0,819
	M	6	3,26	0,52					
IV	H	4	3,87	0,22	-0,811	6	0,448	0,573	0,573
	M	4	3,99	0,18					

La tabla 48 al comparar el tipo de formación recibida en la enseñanza universitaria respecto de los factores I, II, III, IV, utilizando la prueba *t* de *Student* para muestras independientes, no muestra diferencias estadísticamente significativas en ninguno de los factores referidos a si se tuvo formación tradicional o por competencias. Si bien el tamaño del efecto es mediano, la potencia de los factores está muy bajo el 80%.



Tabla 48.

Diferencias Entre los Cuatro Factores del Cuestionario y el Tipo de Formación Tradicional o por Competencias.

Factores	€Ü	Reactivos	media	Ds	t	gl	Sig.		
							(bilateral)	d	(1- θ)
I	T	9	3,04	0,57	1,266	16	0,224	0,566	0,491
	C	9	2,68	0,60					
II	T	8	2,74	0,70	1,045	14	0,314	0,522	0,528
	C	8	2,38	0,65					
III	T	6	3,61	0,64	1,177	10	0,266	0,679	0,523
	C	6	3,23	0,45					
IV	T	4	3,69	0,17	-2,163	6	0,074	1,529	0,175
	C	4	4,02	0,25					

€Ü: Enseñanza Universitaria; T: Tradicional; C: Competencias.

La tabla 49 compara la condición del grado académico respecto de los factores I, II, III, IV, utilizando la prueba ANOVA de un factor, demostrando que no existen diferencias estadísticamente entre Licenciado, Magíster o Doctor. Tanto el tamaño del efecto como la potencia estadística son bajos.



Tabla 49.

Diferencias entre los Cuatro Factores del Cuestionario y la Condición de Licenciado, Magíster o Doctor.

<i>Factores</i>	<i>L</i> <i>M</i> <i>D</i>	<i>Suma de</i> <i>cuadrados</i>	<i>gl</i>	<i>MC</i>	<i>F</i>	<i>Sig.</i>		
						<i>(bilateral)</i>	<i>d</i>	<i>(1-θ)</i>
I (9)	Inter G	0,977	2	0,489	1,139	0,337	0,071	0,361
	Intra G	10,297	24	0,429				
	Total	11,274	26					
II (8)	Inter G	0,814	2	0,407	0,720	0,498	0,075	0,520
	Intra G	11,870	21	0,565				
	Total	12,684	23					
III (6)	Inter G	0,914	2	0,457	1,299	0,302	0,067	0,315
	Intra G	5,275	15	0,352				
	Total	6,189	17					
IV (4)	Inter G	0,147	2	0,074	1,706	0,235	0,027	0,236
	Intra G	0,388	9	0,043				
	Total	0,535	11					

L: Licenciado; **M:** Magíster; **D:** Doctor

La tabla 50 compara la incidencia del uso de modelos diagnósticos respecto de los factores I, II, III, IV, utilizando la prueba ANOVA de un factor, demostrando que no existen diferencias estadísticamente entre el uso de los modelos diagnósticos. El tamaño del efecto es bajo mientras que sólo el Factor I tiene una potencia estadística sobre 80%.



Tabla 50.

Diferencias Entre los Factores del Cuestionario y la Condición de Usar Modelos Diagnósticos: Apta, CIF, MFDMH y Propio.

<i>Factores</i>	<i>Apta</i>		<i>gl</i>	<i>MC</i>	<i>F</i>	<i>Sig.</i> <i>(bilateral)</i>	<i>d</i>	<i>(1-θ)</i>
	<i>CIF</i>	<i>Suma de cuadrados</i>						
	<i>MFDMH</i>							
	<i>Propio</i>							
I (9)	Inter G	1,613	3	0,538	1,152	0,343	0,211	0,950
	Intra G	14,930	32	0,467				
	Total	16,542	35					
II (8)	Inter G	2,442	3	0,814	1,562	0,221	0,120	0,278
	Intra G	14,595	28	0,521				
	Total	17,038	31					
III (6)	Inter G	1,267	3	0,422	1,097	0,374	0,072	0,391
	Intra G	7,703	20	0,385				
	Total	8,971	23					
IV (4)	Inter G	0,256	3	0,085	1,392	0,293	0,031	0,295
	Intra G	0,374	12	0,061				
	Total	0,990	15					

Apta: Asociación Americana de Terapia Física; **CIF:** clasificación Internacional de la Funcionalidad; **MFDMH:** Modelo Función-Disfunción del Movimiento Humano; **Propio:** diagnóstico autolimitado.



7. TRIANGULACIÓN DE DATOS

La triangulación de datos es la combinación de dos o más teorías, fuentes de datos o métodos de investigación en el estudio de un fenómeno. Para el presente estudio se ha decidido confrontar los diferentes datos obtenidos en la Fase Cualitativa y la Fase Cuantitativa con el propósito de observar si existe concordancia o discrepancia entre las fuentes (Denzin y Lincoln, 1994).

Se presenta a continuación la triangulación de datos resultantes de estas dos fases del estudio. Se usan para este proceso los resultados de tres tipos de técnicas de recolección de información (Arias, 2000). Los GF, la entrevista semiestructurada y el cuestionario. Como se observa en las Tablas 51, 52, 53, 54 y 55, se construye un diseño de triangulación comparativa que señala convergencias y divergencias en la información recogida. Considerando las categorías construidas derivadas de los diferentes instrumentos por medio de los análisis realizados con la recolección de información y su codificación inductiva propia de la teoría fundamentada y complementados por los factores obtenidos del AFE. En sus denominaciones buscarán un acercamiento nominal entre las técnicas, razón por la que se reportaron como: Disfunción en la Formación para Tomar decisiones, Reconocimiento del aprendizaje activo, Dificultades para tomar decisiones, Nivel de Desarrollo de la Innovación curricular, Promoción del aprendizaje desde la Evaluación.

Tabla 51.

Disfunción de la Formación para Tomar Decisiones

Indicador	Procesos de Aprendizaje	Evaluación	Razonamiento Profesional
Grupos Focales	Los GF de estudiantes refieren un drástico cambio en las metodologías de enseñanza para lo cual se encuentran débilmente preparados, incorporando altos niveles de incertidumbre ante la exigencia de protagonizar sus procesos formativos. No obstante,	Los GF de estudiantes en general manifiestan que existe escasa modificación de los procedimientos de evaluación tradicional, y cuando ello se presenta, sienten que sus esfuerzos son menos recompensados o poco	La riqueza de un número amplio y variado de métodos de razonamiento profesional, impide compartir experiencias que para los estudiantes pudieran representar ventajas comparativas, porque no se procesa la importancia de que estas racionalidades lejos de ser excluyentes



reconocen esfuerzos por ir consolidando estrategias que junto con dar cuenta de la innovación permiten mejoras progresivas en la enseñanza. No obstante, Los GF de los docentes establecen que la formación por competencias no cuenta con un apoyo suficiente y equivalente a los perfiles descendidos de los estudiantes. Cabe destacar que existen distintos niveles de implementación que no necesariamente determinan ventajas comparativas para lograr aprendizajes del RcP.

reconocidos respecto de los tiempos involucrados para alcanzar las habilitaciones.

Existe la impresión que los instrumentos de evaluación han sido exitosos en otros contextos y que en los estudiantes se tienden a replicar los mismos comportamientos que con las evaluaciones tradicionales, por lo que frente a circunstancias de alto número de evaluados, a juicio de los docentes los métodos habituales presentan ventajas.

tributan a diferentes formas de desarrollar las prácticas profesionales. Mientras que los docentes si bien reconocen la necesidad de una precocidad formativa de estas competencias, en la realidad solo se vienen a conocer en etapas avanzadas del desarrollo curricular, adoptando entonces las formas clásicas de operacionalización tradicional y reproductora. Existe poca claridad de los docentes respecto del desarrollo epistemológico de los modelos, predominando la tendencia a creer que en ello hay muy poco que innovar.

Entrevistas

Los líderes determinaron que el proceso de aprendizaje está tensionado porque sobre él decantan de manera variable aspectos sustantivos referidos al qué y al cómo enseñar, dado que conviven diferentes modelos epistemológicos en los procesos de aprendizaje. Es posible que los niveles y estereotipos de formación de postgrado determinen una transposición disciplinar adoptando los fundamentos que no necesariamente permiten un desarrollo propio del objeto de estudio.

Se entiende que la diversidad de instrumentos de evaluación está para dar coherencia a lo que se debe dar con el proceso formativo, en ese sentido en la medida que tales valoraciones se acerquen con las realidades de los contextos de actuación profesional mayores niveles de aprendizaje se lograrán. En este sentido los líderes ven los procesos de innovación curricular principalmente vinculada a compromisos institucionales más que a oportunidades para desarrollar la disciplina.

La perspectiva académica y estratégica del razonamiento como promotor de autonomía no es discutible en los entrevistados, más la implementación de estas capacidades difiere en función de las propias formaciones obtenidas, llevando a dispersar las modalidades en las que se materializa tal competencia. Mientras esta lógica persista y no se logren consensos tácitos para la formación, permanecerá una variabilidad importante de estrategias.

Encuesta

Los profesionales perciben que la formación inicial de los kinesiólogos se encuentra en un estado de desarrollo experimental puesto que los distintos niveles de implementación no permiten precisar con claridad los propósitos homogéneos de la innovación curricular. Se declara que los aprendizajes siguen siendo más bien de orden tradicional

Los profesionales refieren que independiente de la forma que se utilice para evaluar el estudiante, éste siempre responde condicionadamente en base a la nota.

Los profesionales reconocen que en esta temática es importante incorporar en la formación los avances de la profesión, sin embargo, son escépticos de que en la realidad de los contextos que se dan en los terrenos respectivos, existan cambios significativos. Pareciera que la base teórica es suficiente más en la práctica se dan restricciones objetivas habitualmente



asociadas a normativas de la estructura imperante.

Tabla 52.

Reconocimiento del Aprendizaje Activo

Indicador	Instalación	Apoyos	Articulación
<i>Grupos Focales</i>	La implementación diferenciada dependiente de las unidades en las que el auto aprendizaje se ha posicionado pasa por la adaptación a la cultura que esas escuelas han establecido, es así como las más sólidas tienen directa relación con la capacitación planificada de las propias unidades incluyendo las disposiciones espaciales para el desarrollo de las metodologías activas. Respecto de los docentes ha sido complejo el cambio del protagonismo habitual que desplegaban en sus actividades, siendo una tarea pendiente la instalación de una cultura formativa que permita mayor autonomía en los aprendizajes de los estudiantes.	Una considerable cantidad de estudiantes y docentes tiene claramente establecido que este es uno de los eslabones más débiles del proceso de instalación del aprendizaje activo, dado que son muy pocos los docentes que se formaron adecuadamente para adoptar el modelo de formación por competencias. La mayoría se ha manejado de forma autodidacta y observando los efectos de pequeños cambios en sus rutinas formativas, dando la posibilidad de avanzar o retroceder según vayan siendo los resultados.	la gran magnitud del desafío para el aprendizaje es la coherencia interna que debe existir entre el método y el instrumento de evaluación que lo regula. he aquí una de las piedras angulares para alcanzar los niveles de logro. no obstante, de difícil acceso porque requiere de una articulación pensada para cada uno de los momentos formativos, aspecto que por décadas se planificó en base a objetivos.
<i>Entrevistas</i>	La necesidad de deconstruir gran parte del proceso formativo, ha llevado a repensar las estrategias y métodos los cuales se encuentran en una etapa de prueba que se hacen evidentes a la hora de consultar por los resultados.	Cada vez que un sujeto en formación visualiza la posibilidad de aprender, debe hacerse la pregunta básica con mis conocimientos ¿a quién voy a servir?	La articulación del proceso de responsabilidad social con la estrategia de resolución de los problemas, es una consecuencia de la claridad con que se visualice el objeto de estudio. De esta manera es como se puede sostener un paradigma que reconoce la incertidumbre de los contextos reales.



Encuestas

Si bien la fase de mayor significado productivo está pendiente, dada la progresiva instalación. Es claro que se van reconociendo los elementos constituyentes del aprendizaje activo como aspectos basales para una adecuada implementación.

Los principales apoyos provienen de las autoridades representativas de la institucionalidad quienes no han podido rechazar las asistencias internacionales y del banco mundial para echar a andar los procesos de acreditación que han sido la base de la innovación curricular.

Una buena cantidad de características previas son requisitos para desarrollar articuladamente el aprendizaje activo, con el propósito de no volver a caer en la incoherencia del método y su evaluación. Así la implementación de conductas que propicien la articulación son requisitos fundamentales.

Tabla 53.

Dificultades para Tomar Decisiones

Indicador	Perfiles	Modelos	Pedagogía
<i>Grupos Focales</i>	Las condicionantes de ingreso que involucran estudiantes pasivos que dominan predominantemente estrategias de memorización en sus capacidades, en general presentan restricciones para incorporar habilidades de carácter blando que son fundamentales en el logro de mayores niveles de asertividad para la toma de decisiones. Por otro lado, los docentes con perfiles academicistas aún forman parte relevante de las matrices curriculares donde se aprende el pensamiento reflexivo, si en estos espacios no existen intervenciones en favor de la modificación de las estrategias tradicionales se mantendrán los formatos más bien de dependencia.	Siendo una actividad que por definición es racional, en ella conviven diferentes alternativas concebidas desde la inducción, la deducción o ambas a la vez. La complejidad está en optar por aquella que no se aleje en su racionalidad del objeto de estudio pertinente. Tal comprensión estratégica requiere por parte del docente un manejo acabado en los distintos contextos donde se maneja en propiedad, basta que el estudiante observe un comportamiento inconsistente en sus decisiones para que observe cual es el modelo predominante para la toma de decisiones.	Los estudiantes refieren un cierto grado de confusión y dispersión en cuanto a la utilización de formatos y modelos pedagógicos que establecen un grado de docente-dependencia. Según la escuela donde se forman reconocen el predominio de las estrategias de aprendizaje activo y de la evaluación que son utilizadas donde hay más tendencia a lo tradicional. En tanto los docentes manifiestan que, a pesar de los esfuerzos por modificar los procesos de enseñanza, los estudiantes presentan habituaciones escolarizantes que traen incorporadas y que resultan de compleja deconstrucción. En este aspecto se complejiza la pedagogía para la toma de decisiones porque son niveles de integración que deben ser



articulados adecuadamente con las didácticas que son parciales.

Entrevistas

Cuando los planteles tradicionalmente han sido formados en la tendencia del positivismo, en general están más preparados para recibir órdenes y ejecutar procedimientos. Esta es la historia de la mayoría de las profesiones concebidas en el paradigma biomédico, excepto los médicos.

Hay modelos que internamente son dependientes dada la vinculación en la que se encuentran. Esta convivencia se explica porque las unidades tributan a distintas facultades en las que predominan determinadas estructuras de pensamiento disciplinar y profesional.

Los espacios donde se desarrollan las oportunidades para ejercer la toma de decisiones tiene una relevancia fundamental. En este aspecto la formación tiene que situarse en aquellos contextos donde tenga sentido la autonomía para tomar tales decisiones, es más en el ejercicio de reflexión dialógica esta condición por sí sola exige tener ese espacio. A juicio de los líderes estos ambientes son parte ineludible para formar a los estudiantes.

Encuestas

La mayor presunción de que la formación para tomar decisiones depende de la cantidad de veces que se ha enfrentado un patrón determinado, genera un pensamiento práctico fundamentalmente en el ejercicio de la profesión. Tal afirmación no permite discriminar estrategias más eficientes y eficaces para tomar decisiones pertinentes. De las oportunidades en que este ejercicio académico se haga necesario, naturalmente que el estudiante comprenderá el valor involucrado

Creencia en el predominio de un modelo cognitivo, positivista, reduccionista natural e inherente a un sistema consolidado que permite un determinado número de soluciones.

Si bien existe el reconocimiento de un modelo pedagógico instaurado para participar tangencialmente en las decisiones, los profesionales notan la insuficiencia que actualmente se da en términos de la implementación de otros formatos de mayor pertinencia técnica, porque en la medida que se incorporan mayores niveles de formación y de complejidades operacionales se requieren más espacios para la autonomía en las decisiones.



Tabla 54.

Nivel de Desarrollo de la Innovación Curricular

Indicador	Gestión	Modelos	Grados
<i>Grupos Focales</i>	<p>Los estudiantes en la participación de los diferentes espacios de innovación curricular han establecido en sus propias vivencias procesos de gestión curricular que denominan de experimentación dados los contrastes que se han generado tanto en los diferentes niveles formativos como al comparar las formas en que se materializan los aprendizajes. Por parte de los docentes el tema más recurrente ha sido la falta de apoyo y capacitación oportuna para enfrentar el cambio del paradigma centrado en el estudiante. Salvo en el caso de las unidades que realizaron una planificación acabada de la implementación del autoaprendizaje.</p>	<p>Solo una unidad implementó un modelo de desarrollo probado que consideró globalmente las necesidades y requerimientos del proceso de innovación. El resto de las escuelas ha ido progresivamente consolidando sus propias experiencias modeladas principalmente por los procesos de acreditación voluntaria a la cual se han sometido.</p>	<p>La mayoría de las unidades ha implementado con más o menos apoyo los procesos de innovación curricular que tienen por objetivo modificar el predominio del paradigma centrado en el profesor. En esto progresivamente se consolida el uso de metodologías activas y la preocupación porque la evaluación tenga un lugar de mayor significado respecto de los aprendizajes. Lo cual presenta un remodelado escenario metodológico pero que no tiene el mismo desarrollo en lo epistemológico.</p>
<i>Entrevistas</i>	<p>En primera instancia los líderes visualizaron la gestión de estos procesos desde una perspectiva política al servicio de un modelo de mercado. No obstante, paulatinamente se observó que gran parte de la sobrevivencia de determinados aspectos académicos se veían solo protegidos en la medida que este tipo de gestión fuera incorporada en favor de la mejora de los procesos que le interesaban a los claustros.</p>	<p>En la constatación de que la forma de mantener en buen pie las actividades centrales de las universidades implicaban incorporar convenios, compromisos de gestión inspirados en los valores del sistema neoliberal, cada grupo de docentes tuvo que aceptar y flexibilizar posturas que permitiesen una viabilidad por mínima que fuera para sostener las actividades disciplinares</p>	<p>Es indudable que el grado de innovación curricular se debe paulatinamente contextualizar y acomodar a las circunstancias que se dan en las unidades sobre todo cuando los discursos son obsecuentes con aquellas objetivos que reproducen el modelo, es así como lentamente la empleabilidad, la educación para toda la vida, la flexibilidad de los currículos y el intercambio de los estudiantes comienzan a decantar respecto</p>



que no necesariamente dialogan con el mercado.

de las verdaderas necesidades que tienen las realidades que deben enfrentar cohortes de estudiantes que ven con mayor preocupación el futuro profesional.

Encuestas

Si bien no es la única percepción, la mayoría de los profesionales declaran que en las unidades formativas existe la instalación de modelos de formación que no son producto de la reflexión interna de los académicos. Sino que obedecen a los requerimientos que la política occidental que ha venido a intervenir procesos que a veces derechamente desplazan la actividad académica y ponen por sobre ella la urgencia administrativa. En apariencia existen elementos que se rescatan y que permanecen como un estímulo para buscar la mejoría.

Los profesionales en general fueron casi todos formados tradicionalmente y llegaron a desempeñarse para mantener o reproducir modelos ejecutados por años de pragmatismo experiencial. No obstante, son capaces de reconocer las insuficiencias que presentan y desde esa perspectiva declaran que la universidad puede generar cambios importantes para la profesión y la disciplina.

Los niveles de innovación si bien han sido monitoreados por las universidades del CRUCH, existen un reconocido interés por saber en qué etapa realmente se encuentran. Particularmente en referencia a la articulación de los momentos formativos y sus respectivos indicadores y escalamientos aún se tiene escasa información

Tabla 55.

Promoción del Aprendizaje desde la Evaluación

Indicador	Tipo de Evaluación	Instrumentos	Productos
<i>Grupos Focales</i>	Las evidencias de mayor frecuencia están dadas por falta de coherencia entre lo enseñado y lo evaluado, aunque existen excepciones interesantes de observar en algunas unidades. Los estudiantes lo que más resienten es que muchas veces	Existe poca variabilidad en la aplicación de instrumentos de evaluación, siendo en algunas oportunidades utilizados de manera más bien adaptada por los docentes. Los docentes sostienen que manteniendo los volúmenes de los respectivos cursos se hace muy trabajosa la	Con la disponibilidad de mayores recursos de evaluación se dan oportunidades para mejorar la monitorización de los aprendizajes. Tales avances posibilitan la oportunidad de incorporar más herramientas de regulación de los



sus esfuerzos de aprendizaje no se reflejan al momento de ser evaluadas. Por otra parte la ejecución de evaluaciones diagnósticas o de formación preliminar si bien son valoradas por estudiantes y docentes no alcanzan para quedar a la altura de las exámenes que a juicio de los docentes deben tener mayores niveles de exigencia para acreditar los desempeños

posibilidad de evaluar de manera diferenciada, dada la alta carga de trabajo que ello implica.

Un aspecto sensible es que frente a la formación por competencias los estudiantes observan la necesidad urgente de retroalimentación.

aprendizajes. No obstante, aquí sigue siendo un proceso incipiente y que necesita de mayores estudios para determinar los alcances que pueden tener.

Entrevistas

Con la implementación de espacios reflexivos en torno a la actuaciones profesionales, los líderes cada vez más refuerzan el valor de las actividades formativas que proporciona el aprendizaje experiencial, a tal punto que estas instancias van modelando una nueva forma de valorar las respuestas de los aprendices frente a los contextos reales

La disponibilidad de mayor coherencia entre las problemáticas y las soluciones implican la disponibilidad de instrumentos que junto con proporcionar una auténtica retroalimentación tenga la posibilidad de validar los desempeños.

Si precozmente se cuenta con estudiantes realmente definidos en sus vocaciones de servicio y por tanto con mejores niveles de compromiso en sus procesos formativos, la evaluación tiende a tener mayor validez.

Encuestas

Los profesionales en sus interacciones formativas se encuentran con un mayor número de formatos para evaluar a los estudiantes, muchas veces resistiendo la acción de no calificar o certificar a un estudiante dado que sus propios modelos de evaluación siempre finalizaron con una nota. Entienden que hay diferencias, pero les cuesta asumir que la formación hoy en día es predominantemente de cualificaciones.

Como la gran mayoría de los procesos formativos están dirigidos a obtener una autonomía precoz de los estudiantes, los profesionales que están en terreno siguen manifestando que sus apreciaciones clínicas tienen un mejor carácter predictivo de los desempeños lo que de alguna manera ha permitido que metodologías de observación directa se fortalezcan en su consistencia.

Si hay algo que para un profesional es el mejor indicador de desempeño ello no debiera alejarse mucho de la actuación profesional por tanto en la medida que los instrumentos logren discriminar logros, obtendrán con seguridad la aceptación de sus exigencias.



8. DISCUSIÓN

Según la RAE, disfunción es el desarreglo en el funcionamiento de algo, o una alteración cuantitativa o cualitativa de una función orgánica. En la comprensión general además supone una complicación múltiple porque implica la desorganización de una variada cantidad de elementos que deberían estar articulados con un propósito común. Para Falk, 1967 la derivada de la disfunción en educación “*eran consecuencias no deseadas de esfuerzos bien intencionados* (pág. 245)”. Al respecto él se refería a fracasos en la atracción de los mejores estudiantes, la relajación excesiva de los requisitos de ingreso, la obsesión por el título, el uso excesivo de dispositivos mecánicos en la investigación, el uso de académicos talentosos para roles administrativos, falta de planificación y una tendencia a comprar prestigio a través de actividades extracurriculares. Llama la atención que a casi medio siglo de ese reconocimiento y frente a un proceso de IC emerjan similitudes que reflotan desajustes, incoherencias (Jonnaert, 2006), tensiones, necesidad de reconfiguraciones (Hamui, 2016), se apele a cambios curriculares que destaquen la contribución distintiva a la sociedad (Barradel, 2019a), y que nuevamente el concepto de disfunción se haga pertinente en la actividad universitaria.

Los resultados de esta investigación develan que la disfunción en la formación en el caso de las MA (Escobar & Sánchez, 2018b) y la evaluación (Escobar & Sánchez, 2017) como plataforma para el desarrollo de competencias de RcP (Escobar & Sánchez, 2020b) tiene una explicación que compromete el proceso de aprendizaje involucrando tanto a estudiantes como docentes, lo cual devela que ambos, son la extensión de una causalidad producida por la convergencia del conflicto epistemológico que involucra la reforma de los paradigmas educativo y disciplinar (condiciones causales, en Figura 22).

Sin embargo, estar en el mundo y con el mundo nos indica Giroux (1992), determina que “los maestros deben intentar comprender el significado de las contradicciones, disfunciones y tensiones” (pág. 251). De manera tal que se hace necesario leer con adecuada detención los acontecimientos latentes en la implementación de las actuales modificaciones curriculares.



En primer término y vinculado a la codificación axial de dos fenómenos derivados de los estudiantes, se muestra parte de la disfunción de la formación, dado que existe un desbalance entre los procesos de RM y la evaluación, lo que desajusta la disponibilidad de una base para el desarrollo de la TD a través del RcP (2: condiciones causales, en Figura 16 y 17). Desde esta perspectiva se incorpora más evidencia que refuerza la disociación entre estrategia formativa y valoración de competencias (Martínez, 2017). Donde el autoaprendizaje permanece sin considerar los capitales culturales que profundizan la brecha a reducir, dado que esto en particular profundiza las diferencias en los aprendizajes estratégicos de la profesión (Walankar, 2019).

Así el DPRMEV, no solo descubre las inconsistencias administrativas, formativas y evaluativas que inciden en el desempeño esperado de los estudiantes, ya precozmente denunciadas como requerimientos a superar por la obsolescencia que amparan nodos de problematización curricular desarticulados de la realidad ciudadana (Aguayo, 2007) y que reducen la relevancia de la reflexión como eje epistemológico (Cuenca, 2007). Tal consecuencia, además expone el evidente interés de la IC en la priorización de la empleabilidad como foco formativo, operando una suerte de mercantilización de las rutinas en los ejercicios profesionales (García, 2008). En rigor con la misma urgencia, se debe sostener entonces que los procesos formativos de manera creciente, necesitan interpelar el ideario de los docentes que operan como reproducción de modelos (Quilaqueo, 2016).

Al respecto, se da en el análisis de los GF la paradoja de tener procesos de formación con un desarrollo metodológico muy avanzado en términos de uso estratégico del aprendizaje activo pero cultivando un apego indiscutido al modelo disciplinar tradicional, mientras que también se constata que existen abordajes de reflexión disciplinar de frontera que promueven la transformación de la praxis, pero que han reducido a una suerte de negación la posibilidad de mutar el eje de formación activa hacia el estudiante (3: factores intervinientes en Figura 16 y 17). Justificando en ambos casos la pertinencia alineada de los casos, mediante la adscripción política sea esta local o institucional.



No obstante, de no mediar la superación de la disfunción en la formación, la permanencia de currículos fundados en un enfoque tradicional, donde la ciencia positivista por medio de la departamentalización, la territorialidad del conocimiento y la especialización sigan siendo quiénes soportan disciplinariamente la trayectoria formativa de los profesionales, tal matriz formativa, se mantendrá indefectiblemente con los constructos epistemológicos de inicios de siglo (Morales, 2015). Por el contrario, si la IC se entiende como la oportunidad de plasmar el desarrollo epistemológico atinente a la profesión en particular, y se hace sensible a los cambios, se incrementará la identidad (Gard, 2016) y los nuevos roles (Voges, 2019). Así el escalonamiento disciplinar, metodológico y evaluativo propio se ordenará acorde al formato que mejor se construya desde una pedagogía que optimice la TD para el RcP. La evidencia expuesta por los profesionales encuestados (MA y evaluación, Tabla 39) en términos de la propuesta para el escalonamiento del aprendizaje activo del RcP, demuestra la incipiente búsqueda de un camino alternativo a la tradición y la reproducción.

Por el contrario, en el segundo fenómeno de los estudiantes los DPFZRzP, traducidos en TD utilizadas estandarizadamente, se mantendrán como un proceso de razonamiento intuitivo, tácito, experiencial, rápido e inconsciente respecto de uno que privilegia las interacciones analíticas, deliberativas y racionales que han venido a reforzarse en la teoría del procesamiento dual (Ark, 2004). Si bien el RcP descrito por la literatura de la psicología cognitiva a partir de los trabajos de Epstein (1994) y Hammond (1996) en su virtud reclaman la complementariedad de ambos razonamientos. En las unidades de kinesiología, no se ha estimulado el desarrollo de modelos de RcP propios (Fondevila, 2017). Estudios previos de RcP para la TD, indican que ha existido una particular preocupación por la forma en que estas competencias involucradas se enseñan y como se articulan los saberes de esta importante capacidad profesional (Villarroel, 2014). Desde las implicancias éticas (Norman, 2010) que afectan también a las relaciones interprofesionales. Hasta la importante responsabilidad que se da a las estrategias educativas (Goldstein, 2011).

En rigor, los resultados de este estudio muestran que esto se prolonga con una importante adscripción de los profesionales a los modelos hegemónicos de patrones diagnósticos (categoría APTA y clasificación CIF, Tabla 38) los cuales se fundan en la dependencia de



las determinantes etiológicas, reduciendo así el RcP a un mecanicismo complementario que se origina en el poder de una estructura formalizada en la práctica. Aunque en menor medida, existen racionalidades de mayor autonomía que subordinan el constructo enfermedad y bienestar a la decisión interactiva consensuada para identificar el potencial particular de la movilización hábil y eficiente, acorde al contexto funcional crítico de una persona (MFDMH y Propio, Tabla 38), tal construcción tiene el valor de rescatar la reflexión y el pensamiento propio por sobre la ubicuidad del agente colonizador, no obstante, es incipiente.

Así, considerando aspectos integrales del RcP para su implementación temprana en los currículos, inclusive se llega a filosofar respecto de sus alcances (Monteiro, 2013). No obstante, nada de lo avanzado tiene sentido, si este conocimiento no es capaz de modificar nuestra realidad formadora. Cualquier planteamiento en el RcP debe tener en la base de la didáctica, aquellas racionalidades que en primer lugar son pertinentes a su objeto de estudio, en este caso kinesiólogía, mientras que en segundo término es preciso que hayan sido adecuada y previamente consensuadas, para dar el crédito de su validez (Chowdhury, 2017), de este modo, si esto además no involucra el acuerdo del usuario, la unidad entre conocimiento y práctica profesional ética, invalida la TD (Aguilar-Rodríguez, 2018). De hecho, si observamos los resultados obtenidos por los profesionales encuestados, el desarrollo formativo de estas competencias en al menos un 50% de los participantes, declaran la inexistencia de estrategias metodológicas para aprender el RcP (Tabla 39).

Es así que los estudiantes demandan más coherencia frente a este profundo cambio formativo para la TD por medio del RcP. No obstante, en algunas ocasiones tales estrategias muy disociadas de la institucionalidad y restringidas por los docentes (Escobar, 2020a), tensionan la reconfiguración del cambio curricular dado que son imprescindibles para mantener un determinado modelamiento epistémico (Hamui, 2016), el cual en su propósito no solo devela y pone en primer orden el proceso, la individualidad de la persona y sus circunstancias, sino que aleja la intención de homogeneizar y universalizar la TD de una especificación clasificatoria inicial (Gililand, 2017). Tal conflicto es percibido con claridad por los estudiantes, más no siempre comprendido en la profundidad que requiere el desenlace (*Cita textual EK♀, UFUC28*).



Al remarcar que la categoría nuclear de la disfunción en la formación podría estar indicando una salida a la crisis, emerge el interés por difundir con mayor énfasis las experiencias exitosas en la adopción de estrategias pedagógicas y de evaluación que estimulen el protagonismo de los estudiantes como auto constructores de sus aprendizajes (Escobar, 2019). Sin embargo, la resolución del problema epistemológico de la disciplina que eventualmente se materializa en una competencia de RcP es una interrogante mayor que necesita insistir reiteradamente en la profunda reflexión de los docentes (Guccione, 2019).

Por otra parte, la disfunción de la formación como una respuesta al grado en que la RM y la Evaluación inciden el desarrollo de competencias de RcP, según los docentes de las escuelas de kinesiología participantes, independiente de los niveles que haya alcanzado la IC vivenciada, traducen otros dos fenómenos latentes que muestran las dificultades y los desafíos involucrados a la base formativa que requiere el desarrollo de las competencias de RcP. El primero con especial referencia al cambio de paradigma ¿Cómo enseñar?, materializado en el eje axial DFC, mientras que el segundo se vincula con un soporte de carácter más bien epistemológico ¿Qué enseñar?, asociado al DFTD (1: el fenómeno en Figuras 18 y 19).

Si se acepta que la IC viene en teoría a modificar sustantivamente las prácticas reproductoras en la universidad, las cuales aún sostienen condicionantes de corte tradicional y academicista profundamente vinculadas a un estereotipo de conductas obsoletas en los actuales contextos de desempeño. Es necesario partir por las evidencias descritas previamente en la literatura, respecto de las implicancias que justifica un cambio de paradigma (Gadamer, 1992). Así si la formación inicial de profesionales se entiende a lo menos, como la oportunidad de plasmar el desarrollo epistemológico disciplinar con el objetivo de formarse para resolver problemas que presentan un compromiso socio-histórico. Se requiere superar la comprensión de que el giro actual solo implica centrar el aprendizaje en los estudiantes. Una clave que permanece y reverbera irresoluta, sustenta la condición crítica de la posibilidad de que los profesionales incorporen en sus actuaciones las indicaciones trascendentales de la reflexión permanente en y sobre la acción (Schön, 1998; Brockbank, 2008; Perrenoud, 2014).



Como ya se expresó, también desde la preocupación de los docentes se integra una acción profesional potencial de las últimas décadas, donde se encuentra que la RM es un espacio para el desarrollo de las competencias que le permiten enfrentar dilemas éticos (Nalette, 2010), vinculados a la TD dado que existe la necesidad de enfrentar mayores niveles de compromiso con la sociedad (Pecarevic, 2012). El avanzar hacia aprendizajes en contextos de mayor realidad, enfrenta tempranamente a los estudiantes con la práctica profesional diaria, donde se superponen situaciones complejas que contrastan valores e interacción con visiones paradigmáticas, las que son fuente de controversias operativas críticas (Nicol, 1963, Deeley, 2016), y que a veces tangencialmente se enfrentan con normativas legales, donde es probable que las soluciones contravengan normativas establecidas (Arquero, 2016), este conflicto incorpora otro elemento contingente a la disfunción de la formación el cual da cuenta de la importancia que se pudiera asociar a la política educativa y no al currículo, tal discusión por su complejidad será incompleta sino se reconoce la pertinencia del manejo efectivo de tales responsabilidades (Morales, 2015).

Frente a estos escenarios los docentes visualizan que con frecuencia es la oportunidad para que la meta-cognición del conflicto, permita operar con una pedagogía de mayor congruencia, puesto que de esa forma integralmente se analizan los mecanismos asociados al aprendizaje del RcP (Enríquez, 1999; Chowdhury, 2017). De tal relevancia es la racionalidad de esta sistematización aprendida, que para garantizar una intervención adecuada de los usuarios (Kotow, 2015), se hace obligatorio delimitar con especial atención el tiempo suficiente respecto de cuáles serán las estrategias metodológicas y de evaluación (Purtilo, 1986) que mejor desarrollen los aprendizajes del objeto de este estudio.

A pesar de que las necesidades reales de formación en kinesiología han sido expuestas latamente en el contexto internacional (WCPT, 2011), y nacional (CLADEFK, 2007), persiste la disfunción en la formación con limitantes y resistencias localizadas en las asignaturas, donde no se observa una aproximación teórica que dé cuenta de tan importantes preocupaciones (Medina, 2013). Así, de la profundidad con que se reflexionen estas cuestiones dependerá que tan sustantiva sea la IC y por tanto de que magnitud será la transformación de la *praxis*. De lo contrario se subsistirá solo con un discurso estético



(Oyarzún, 2010), que a lo más mantendrá el *estatus quo*. Tales complicaciones formativas las han advertido los Líderes, señalando que se hace necesario abordar de manera más profunda el tema del razonamiento y sus vertientes (*LMV♂*, *UP10:29*)

A favor, en las últimas décadas ha existido una atención preferencial por el pensamiento en clínica (Kotow, 2015), compensando de alguna manera la consigna de que ha sido un proceso cognitivo tardío en la investigación experimental y en la reflexión teórica (Espino, 2015), quizás en el área de la salud en particular kinesiología es donde mayor inmovilización ha existido, no obstante, la preocupación por el aprendizaje del RcP tiene la derivada del desempeño para el ejercicio de una actuación profesional responsable sobre todo, si se trata de habilitaciones asociadas a logros derivados de la TD (Fondevila, 2017). De esta manera la evaluación, la retroalimentación y el liderazgo constante de los profesores, a través de múltiples metodologías y didácticas que deben ser producto de los nuevos modelos de actuación docente, tienen la prioridad de apuntar hacia donde las condiciones de los contextos posibiliten la implementación del RcP (Monpetit-Tourangeau, 2017).

Puntualizando aún más, si se observa que la disfunción se incuba en la formación inicial, de acuerdo a las versiones de los líderes entrevistados, trasunta en que el soporte epistemológico de las corrientes de pensamiento en Kinesiología tiene fuentes de variado origen (Bassoe, 2019) las que derivan en consecuencias concretas, las cuales han establecido hitos en las distintas etapas de su desarrollo, sean estos para reforzar el aprendizaje de los procesos formativos como también en la búsqueda de mayores niveles de autonomía para las estrategias de razonamiento. Si se analiza el primer caso, la circunscripción pareciera ser menos disruptiva y establece una clara evolución desde el paradigma centrado en el profesor hacia el actualmente centrado en el estudiante, el cual si bien trae implícita las disfunciones en la RM y la Evaluación cuyo discurso es la transformación real de los estudiantes universitarios primero como sujetos activos en el aprendizaje y posteriormente como mejores profesionales con capacidad de reflexionar.

Se asume que tales consecuencias pedagógicas deben generar personas con una mirada crítica de las acciones tradicionales en las profesiones y dado que ellas están subsumidas en



contextos gobernados por la incapacidad real de resolver adecuadamente las problemáticas, parece imprudente y ya extemporáneo, impulsar procesos de IC cuyos ejes solo enfatizan la empleabilidad de las ofertas contingentes, como lo señalan los principios neoliberales que han penetrado la educación (Tassone, 2018). Por el contrario, la disfunción tiene un carácter tan sistémico que la contingencia habla de formar para transformar la educación (Lotz-Sisitka, 2015).

De esta manera la disfunción formativa, incuba al menos un conflicto epistemológico asociado a la RM y la Evaluación, puesto que su ética no solo involucra preparar a profesionales que efectivamente modifiquen las prácticas profesionales habituales, sino que se requiere avanzar hacia el logro de competencias compatibles con la responsabilidad social consecuencia del aprendizaje del pensamiento reflexivo, el cual está íntimamente cohesionado con la posibilidad de dar respuestas a las incertidumbres reales que hoy día comprometen al nuevo profesional (De Angelis, 2018). Por tanto, la IC que no cuestiona la reproducción del modelo formativo dominante, difícilmente puede atribuirse la condición de un cambio sustantivo para el desarrollo humano (Cruz, 2006).

Producto de la codificación axial de los líderes, los dos fenómenos que emergen señalan que la disfunción es crítica y que se hace necesario en primer orden repensar la formación inicial (RFI), dado que no solo Kinesiología ha vivenciado la fractura del paradigma de enseñanza centrado en el profesor, respecto de la incorporación del aprendizaje centrado en el estudiante. Este contexto, afecta a la formación inicial de todas las profesiones universitarias producto del arribo de la era del conocimiento avalada por el desarrollo tecnológico de la informática y la computación, y así en el área de la salud ha obligado a integrar y reflexionar el qué hacer según el enfoque ontológico de cada disciplina.

Gadamer 1992, advierte que ante tal complejidad el valor epistemológico que posee una disciplina, es el propósito de plantear y resolver rigurosamente los problemas inmanentes derivados del compromiso histórico que tenga esa actividad para la transformación social. De ahí que el fondo de los procesos de innovación en el presente siglo XXI, nos enfrenten al viejo dilema de las relaciones de producción versus los medios de producción y por tanto la



academia tendrá que optar entre el discurso formativo de la satisfacción a los desafíos que impone el mercado y el consumo o se resuelva a desvelar la urgencia de la responsabilidad social, la sustentabilidad y la diversidad (Peters, 2016). Los resultados muestran que el tipo de universidad juega un papel crítico frente a este dilema, es decir, buena parte de la codificación abierta de los líderes (frecuencia códigos, Figura 15), está representando la sutileza de que el predominio de ciertas categorías tendrá una mayor pertinencia en la medida que la institucionalidad promueva y transmita la trascendencia de su *ethos*.

En esta última idea reaparece la arista que condiciona la cultura y el *habitus* de la universidad del siglo XXI, que necesita adaptarse al cambio con la incorporación del uso adecuado de las MA justificadas principalmente porque el estudiante inexorablemente es otro, cambió por su extracción social, por su relación con la tecnología, o porque sus demandas no son las de una humanidad despreocupada de la sobrevivencia del planeta (Ely, 2018). Pero fundamentalmente porque los sistemas punitivos y de control albergados en siglos de evaluaciones castigadoras, calificadoras y certificadoras de estándares ajenos a las incertidumbres de los contextos reales también mutó y hoy, como un eco retumba: “evaluar es aprehender” (Alvarez-Méndez, 2008). Lamentablemente los resultados de la codificación axial (1: fenómenos de las Figuras 16, 18 y 19), confirman la dimensión interviniente, interactiva o como factor de causalidad que aún detenta la evaluación en la disfunción formativa, sea esta expresada en desbalance, dificultad o desafío, lo concreto es que este aspecto permanece debilitado consistentemente.

No obstante, enumerar la cantidad de resistencias a la implementación de currículos basados en competencias, es sin duda abrir una puerta enorme a la disfunción formativa, sobre todo si tales modificaciones no permiten ir sobre aquellos tradicionales aspectos epistemológicos que sostienen inmóviles las creencias de que el cientificismo es la forma para desarrollar un pensamiento universal. Al respecto constatar que las ciencias básicas forman un dique de contención ante las innovaciones curriculares, las MA y la evaluación. En realidad, la razón administrativa más basal es que no desean perder espacios de poder vinculados al uso de sus propias metodologías tradicionales, positivistas que reflejan alrededor del método científico cuantitativo un formato de reproducción (Martínez, 2017). Si bien, las matrices curriculares



estudiadas se presentan renovadas con amplitud variable en respuesta a los procesos de acreditación (espacio temporal, Tabla 14), la mayor parte de los cambios radican en los aspectos profesionalizantes por sobre los disciplinares que se mantienen férreos.

La razón teórica se da por la creencia de que la única forma de modelar el pensamiento de un profesional es la adquisición de las racionalidades técnicas que están a la base de las denominadas ciencias duras o fundamentales, no obstante, en la contingencia formativa casi todas ellas trabajan en base al ejercicio memorístico de contenidos y la combinatoria con el método cartesiano para la resolución de problemas, y sabemos que ambas estrategias no necesariamente son vinculantes con la solución de conflictos en contextos de incertidumbre (Jonnaert, 2006). Paradójicamente, tal vez esta creencia sea la más arraigada en la mayoría de las profesiones de la salud a pesar de que la porfiada realidad indica que son otras las habilitaciones necesarias para operar en tales contextos. Tal argumentación es consistente con evidencias curriculares que minimizan la formación humanista de los estudiantes de kinesiología, predominando el contexto biologicista de la racionalidad técnica (*Cita textual Estudiante K♂, UBRD4*) que impide el desarrollo de un protagonismo acorde a la transformación de realidades.

Es más, el desarrollo del pensamiento reflexivo es una competencia que, siendo absolutamente crítica para la acción profesional, está reducida por el predominio del positivismo unidireccional y hegemónico en salud. Sin embargo, la causa de porque esto ha permanecido para los profesionales de colaboración que soportan el poder jerárquico en el campo de acción, sea tal vez la razón epistemológica por la que con mayor fuerza se contiene, bajo el criterio de que un profesional adquiere pensamiento crítico, analítico, creativo y profundo, solo a través de las ciencias básicas (Canales, 2013). La causa más cuantitativa que se podría argumentar en favor de esta proyección es la evidente formación académica de la masa crítica de la profesión (grado, Tabla 11), donde solo un 30% de los líderes tiene post grados en ciencias sociales condicionando evidentemente su pensamiento disciplinar.

Tal creencia se materializa indefectiblemente toda vez que en muchos procesos de IC se mantienen inalterables los constructos de las ciencias básicas, impidiendo que las propias



racionalidades de las disciplinas sean las que incorporen sus propios modelos de pensamiento que con toda seguridad reducirían la influencia de la tradición dominante. Esta disfunción formativa en lo más crudo de la realidad enfrenta entonces un conflicto de poder en que la forma en la cual se instalan los aprendizajes inevitablemente serán dependientes de las estrategias de una determinada epistemología, por tanto, las decisiones curriculares cuando implican la autonomía de una disciplina con certeza pasan a ser ideológicamente críticas, claves y operativamente estratégicas (Hamui, 2016). Los resultados (1: fenómenos en las Figuras 20 y 22) al establecer que existe un conflicto epistemológico cuya resolución pasa por reconocer la disfunción formativa y repensar la formación inicial, están demostrando que existe una razonable justificación para considerar esta tesis.

Esta contingencia latente inmovilizada por la imposibilidad conceptual de no haber reflexionado en profundidad junto a la dificultad para estar capacitados, habla de que en lo teórico la instalación del sistema de formación por competencias cualquiera hubiese sido, no era suficiente para los académicos con la información y los escasos recursos invertidos para implementarlo (Rojo, 2016). Requería bastante más que la etapa de descripción y demostración de que era una tendencia universal, había que invertir en el incremento de la masa crítica por medio de la formación de los profesores en aquellos centros que en el mundo estaban experimentando con esta modalidad y que podían exhibir con pertinencia sus experiencias (Morales, 2015). Los docentes confirman en las interacciones de sus relatos que con cierta recurrencia la falta de capacitación atingente se hace evidentemente insuficiente para enfrentar el desafío formativo (4: estrategias de acción/interacción, Figura 19) en cuyas consecuencias hasta el día de hoy afectan la implementación de la IC y por añadidura siguen contribuyendo a la disfunción en la formación.

Una vez más en Chile, esta reforma educativa que se asociaba con la IC, la RM y la Evaluación se construyó a medias, y en su implementación permanece en disfunción. Sin embargo, al menos la posibilidad de RFI en el actual desarrollo de la profesión pareciera ser una alternativa de consenso que cuenta con ciertos niveles de asimilación que dan para asumir la formación de un profesional autónomo. Como ya se expuso en la disfunción formativa por conflicto epistemológico se reconocen dos ámbitos claramente establecidos: el primero de la



formación inicial dado por el aprendizaje pasivo respecto del aprendizaje activo, mientras que el segundo fenómeno alberga la reeducación de la actuación profesional (RAP) la cual es susceptible de regulación en la medida que la matriz curricular esté aportando a materializar la tradición, la reproducción o la transformación. Es así que la codificación selectiva (5: consecuencias en Figura 22) en sus efectos establece la necesidad de adoptar un pensamiento reflexivo propio junto con la reconstrucción de la praxis profesional.

En el caso particular de la referencia a Kinesiología, se devela la segunda parte del conflicto que tiene como protagonistas a su vez a una antojadiza doble corriente que permanece latente dado el arraigo de su origen. Por un lado, la referencia al propósito original de una profesión “para”, una profesión “aliada”, una profesión que “tributa” al eje enfermedad, la discapacidad la minusvalía y el deterioro, por tanto, heredera de dos grandes ejes modelados y comunes a todas las actividades profesionales que crecieron al alero de la medicina. Inicialmente con la derivada positivista del modelo Biomédico y complementariamente con la asistencia constructivista interdisciplinaria del modelo Discapacidad (Nagi, 1964) actualmente presente. Por el otro lado, la resistente posibilidad disciplinar de la conceptualización ontológica y epistemológica propia que además está enfrente el desafío socio-crítico de transformar la *praxis* (Maureira, 2017). Al respecto, los líderes entrevistados forman parte de corrientes paradigmáticas que de alguna manera en sus contextos han modelado el pensamiento de muchas cohortes de profesionales (citas textuales de *LMP*♀, *UP9:132* y *LHM*♂, *UC8:75*), incorporando la posibilidad de pensar críticamente la práctica de ser algo más que racionalidades técnicas al servicio de un problema.

Así que ponderar adecuadamente la proporcionalidad que debe existir entre método formativo y modelo epistemológico, es clave para la autonomía de la construcción del profesional y su disciplina. Es decir, si la autonomía como decisión no cuenta desde la epistemología, el modelo formativo actuará marginalmente sea de forma evidente o encubierta. De la misma manera como el paradigma muta desde la enseñanza hacia el aprendizaje, en el caso de la disciplina se debe constatar que en el pensamiento epistemológico de la kinesiología tiene que existir la necesidad de avanzar en la transformación ontológica de su objeto de estudio. No obstante, en el discurso de los



entrevistados (citas textuales *LMP*♀, *UP9:6*; *LJM*♂, *UP5:24* y *LHM*♂, *UC8:45*), la disfunción formativa convive como ya se adelantó y se pueden observar la superposición de al menos tres corrientes alternativas:

1. Modelo de predominio positivista, biologicista, conductista, jerárquico, científicista y claramente BIOMÉDICO, que aún existe discursivamente en algunos profesionales de la salud. Su propósito nace centrado en la enfermedad y establece un domicilio en el reporte Flexner (Narro, 2004).
2. Modelo de predominio constructivista, biosicosocial, interdisciplinario, transversal, SOCIAL, que se establece con un abordaje por medio de un lenguaje común político y multidisciplinar. Su característica es estar centrado en las condiciones de salud, y ha sido ampliamente publicitado por la Organización Mundial de la Salud como un modelo integral, claro que dependiente, hegemónico y que cambia todo para que no cambie nada.
3. Modelo propio, autónomo, INTEGRAL, que críticamente involucra a los precedentes y que parte desde la interacción con el sujeto bajo el objeto de estudio de la función-disfunción en un contexto. Su preocupación fundamental es el estudio de la expresión de movimiento con intencionalidad y sentido.

En este escenario, tanto la epistemología como la metodología habrán de manifestarse de acuerdo a las particularidades que alcancen a desarrollar las unidades formativas estableciendo cuáles serán los propósitos de la interacción pedagógica incorporando la evaluación de sus resultados. Sin embargo, para la superación de la disfunción formativa, una condición de las estrategias metodológicas en cuestión, es que se deben correlacionar con las posibilidades que tengan de poder transformar un aprendiz en un profesional capacitado para resolver problemas en contextos de incertidumbre cuyo propósito fundamental apunte con autonomía a transformar esa realidad (CLADFEK, 2017). Por el momento el estudio muestra que permanecen debilidades (cita textual: *Estudiante K*♂, *UCDRM4*) a pesar de la declaración transversal que hacen las escuelas de estar formando por



competencias, empero, sea por condiciones administrativas o económicas persisten resabios tradicionales (*Estudiante K♀, UCEF17*).

En esta sentencia se urde la trascendencia de que la única forma de avanzar en la disfunción formativa para reeducar la actuación profesional (RAP), debe ser concebida desde la fortaleza que entrega una matriz curricular que ha reflexionado disciplinarmente respecto de los alcances de su objeto de estudio y a partir de esa convicción, implementar secuencialmente los espacios pedagógicos a través de familias de contenidos que tienen la amplitud didáctica explícita, para permitir que la formación inicial otorgue las competencias necesarias para que se validen posterior y socialmente tales desempeños, es decir, conocer rigurosamente los alcances de la RM y la Evaluación para el desarrollo de las competencias de RcP. Si esto no se ha pensado, es imposible obtener espacios de reconocimiento social sólo a partir de acciones profesionales aleatorias y dependientes de las circunstancias (Ibarra, 2018).

Así analizados los resultados cualitativos de las tres fuentes de información (estudiantes, docentes y líderes) con los cuales se procedió a realizar la codificación selectiva, en el propósito de consolidar la emergencia teórica, observando que el elemento nuclear para explicar el grado en que la RM y la Evaluación impactan el desarrollo de competencias de RcP, está determinado por el nivel en que la disfunción formativa impide la TD, la que por añadidura sugiere el estado crítico en que se encuentran las unidades que forman kinesiólogos, se acepta entonces la crisis como horizonte de decisión.

Etimológicamente la palabra crisis que proviene del griego *krisis* (decisión), del verbo *krino* (yo decido, separo, juzgo), se entenderá como el espacio que designa el momento maduro para que se produzca un cambio muy marcado. De esta manera, la disfunción de la formación para TD se consigna como un fenómeno relevante de causas que se movilizan entre el conflicto epistemológico que demanda la mejor alternativa paradigmática que lleva en consecuencia a repensar la formación inicial y su contraparte disciplinar que necesita reeducar la actuación profesional. En complemento con el origen de un conflicto metodológico que se genera por la implementación del modelo de aprendizaje centrado en el estudiante en cuyo objetivo se presupone aportar al proceso formativo del estudiante.



En la interacción de los significados de la formación inicial para la TD está implícita la deconstrucción de lo dado, incorporando el aprendizaje reflexivo y autónomo, en conjunto con la renovación de la evaluación como una fuente indispensable para la promoción de los aprendizajes significativos alimentados por líneas disciplinares cualitativas (Gatto, 2016). Mientras que en las interacciones profesionales aparece la necesidad de consolidar un tipo de pensamiento propio que permita la reconstrucción de la *praxis*. Tales interacciones se materializan en la medida que se hacen explícitas las consecuencias de un actuar con responsabilidad ética. La identidad, con esta plataforma formativa no se concibe a partir de un concepto globalizado adoptado o plagiado, por el contrario, debe su concepción al reconocimiento de la trayectoria de las unidades con un arraigo particular de la historia que tiene la kinesiología en Chile. Donde se observan que las unidades pueden reconstruir las partes de la historia que hacen de este profesional un caso particular y situado.

Si bien los factores intervinientes y causales del modelo desarrollado, apuntan claramente al perfil de los estudiantes y las creencias de los docentes, no son menores las condicionantes institucionales que incluyen el tipo de universidad, la falta de capacitación, el enfoque epistemológico de la unidad y la resistencia que aún se expresa en la mantención de los métodos tradicionales. En síntesis, en la comprensión del fenómeno estudiado, la conducta inducida es que se hace necesario materializar los avances curriculares que propician la necesidad del cambio en la actuación profesional toda vez que apoya la profundización del objeto disciplinar, dado el compromiso que se tiene con un fenómeno en desarrollo para la formación de kinesiólogos y principalmente con la responsabilidad social de los mismos.

A la fecha, no existe un marco teórico suficiente que dé cuenta del estado en que se encuentran los lineamientos de los procesos de innovación de los currículos referidos a las líneas que forman para la TD, particularmente en el conocimiento práctico de los profesionales (Fondevilla, 2017). Sin embargo, hay ciertos acuerdos en relación a que deben ser incorporados oportunamente como herramientas para desarrollar sistemáticamente el primer contacto y la autonomía profesional con el propósito de ampliar la cobertura de la población. Por tanto, si bien existen rasgos de que la disfunción formativa se observa más



claramente en la continuidad referida a las escuelas de kinesiología que mantienen un carácter academicista, reproduciendo procesos intuitivos de experiencias deliberativas arraigadas en una actuación profesional tradicional estereotipada, la cual está centrada en cátedras con exposición de contenidos y en el trabajo individual del estudiante (Escobar, 2018a). Haciéndose contradictorias en etapas evidentes y sensibles como la evaluación (*Estudiante K♂, UADE11*) o con las argumentaciones formales que denotan cierta resignación irreversible (*Docente K♂, UCDECI*), reforzando ambas posturas es que se permiten mantener las resistencias al cambio.

Concentrado el desarrollo preferentemente de factores asociados y subordinados a la racionalidad técnico profesional por sobre los aspectos disciplinares y epistemológicos. También se constata que existe una corriente paradigmática transformadora tanto de procesos de formación como de actuación profesional. Si bien, esta emerge potenciada por la globalizante idea de los proyectos *Tuning* y del neoliberalismo económico del Banco Mundial, en su espíritu se anidan los soportes teóricos de la pedagogía que sostiene el aprendizaje reflexivo, la transformación del hombre, la resistencia y la transgresión que dan los argumentos de la sostenibilidad del planeta (Peters, 2016). Tales influjos permiten potenciar las consecuencias RFI y RAP, que son el producto del modelo del núcleo central (6: contexto de Figura 22).

Complementariamente en la fase II cuantitativa de la investigación en la que se utilizó como instrumento el cuestionario de los alcances de la RM y la Evaluación como plataforma para el desarrollo de competencias de RcP. Se incorporó la focalización de los análisis en un grupo de profesionales que se desempeñan en ambientes de práctica clínica, considerando que este aspecto recapitulaba a un grupo de interacción que integra información relevante para el análisis del objeto de estudio, ya que se trata de un grupo que actúa como una interface entre los participantes ya analizados y el terreno de actuación profesional, tienen información estratégica, no disponible en los otros grupos previos, inclusive, se podrían considerar como egresados de las formaciones previas. En tal caso, los análisis de los resultados muestran que la RM y la Evaluación como plataforma para desarrollar competencias de RcP se puede



agrupar como fenómeno latente en cuatro factores: Factor I “*reconocimiento del aprendizaje activo*”, Factor II “*dificultades para tomar decisiones*”, Factor III “*niveles de desarrollo de la innovación curricular*” y Factor IV “*promoción de los aprendizajes desde la evaluación*”.

Cada uno de estos factores reúne la opinión de profesionales como observadores no involucrados directamente en los procesos formativos. Así, el Factor I traduce el reconocimiento del aprendizaje activo que incluye antecedentes referidos a la detección técnica de aspectos constituyentes de un proceso renovado que están a la base del auto aprendizaje tanto en lo institucional como en la enseñanza y la evaluación. El Factor II devela dificultades para tomar decisiones que se relaciona con el reconocimiento de los obstáculos que se presentan para el aprendizaje del RcP en un contexto que refuerza la formación tradicional. El Factor III a su vez observa el nivel de desarrollo de la innovación curricular al incluir reactivos que traducen la magnitud de la evolución que tiene la innovación curricular como proceso experimental y el Factor IV manifiesta y releva la promoción del aprendizaje desde la evaluación, lo cual incorpora la presencia de reactivos potenciadores de la evaluación como un elemento sustantivo para el aprendizaje. Cabe destacar que los factores en conjunto poseen respaldo estadístico que sugieren la posibilidad de incursionar con el instrumento en etapas de mayor compromiso diagnóstico e investigativo.

Además, como se registró en el análisis descriptivo de cada uno de los factores del cuestionario, se observa que el Factor I revela que los profesionales kinesiólogos partícipes de un modelo en la práctica están conectados en alguna medida con los procesos de IC, dado que reconocen una considerable cantidad de elementos críticos involucrados los que en parte aún se están instalando como lo reflejan las encuestas en la triangulación, impidiendo el reconocimiento de productos más avanzados del aprendizaje activo, esta condición tanto en las entrevistas como en los grupos focales se reconocen como etapas probatorias y en desafío para la RM y la Evaluación.

Con respecto al Factor II, se evidencia la necesidad de modificar prácticas de la tradición y la reproducción que no permiten una toma de decisiones para un ejercicio autónomo,



mostrando prejuicios que no necesariamente son consecuencia de la IC. Este Factor se vincula con las disfunciones relatadas en los GF que referían desajustes de la formación y desafíos para la toma de decisiones. Sin embargo, establecida la complicación solo los líderes han declarado la urgencia de reeducar la actuación profesional, dado que, aterrizando la disfunción de la formación, de lo que se trata en definitiva es modificar la *praxis* de construyendo roles. En términos generales éste Factor es el que integra predictivamente las claves que articulan un proceso de innovación con respecto al propósito involucrado de la formación.

Con relación al Factor III, se muestra que se da la consistencia con la opinión de los estudiantes en referencia a que el desarrollo de la IC aún se presenta en una etapa de experimentación en donde se mezclan consecuencias políticas y muy dependientes de las escuelas matrices de formación. Por parte de los profesionales llama la atención que la solución a la problemática de integrar la autonomía se piense que podría estar en la incorporación de modelos de carácter globalizante. No obstante, sea una alerta también es compartida por el modelo propio. Finalmente, el Factor IV se configura como un hallazgo dado que tratándose de profesionales cuyos procesos formativos datan principalmente de metodologías tradicionales, es posible que en sus respectivas interacciones prácticas hayan advertido la relevancia de la evaluación para el aprendizaje.

En relación a las comparaciones de género, formación, grado académico y uso de modelos diagnósticos respecto de los factores obtenidos, el valor estadístico registra que no existen diferencias significativas y la potencia estadística es baja. Probablemente por la variabilidad y el bajo número de sujetos, sin embargo, es atendible que los datos provenientes de las diferencias entre las medias puedan ser sujetos de próximos estudios. Lo que, en el contexto de investigaciones asociadas, si se muestran como factores sensibles al cambio (Tablas, 47, 48, 49 y 50). Estos resultados llaman la atención dado que generalmente en las áreas de la salud estas variables inciden en el comportamiento profesional. Sin embargo, en kinesiología no existen suficientes estudios que permitan comparar la presencia predictiva de los factores con la RM y la Evaluación para el desarrollo de competencias de RcP. Es probable que la



cantidad de la muestra analizada impida materializar tendencias, sin embargo y dado el comportamiento de los resultados cualitativos, se pueden sostener estos resultados como un complemento para afirmar la generalización de la disfunción formativa. Esta característica impediría focalizar la explicación a través de alguna variable en particular, instando a tener una proyección para la profundización del estudio del fenómeno.

No menos relevante de considerar para la academia son aquellas variables que dan cuenta de la aceptación de la instalación de un proceso de IC cuyo propósito es el aprendizaje activo, dado que la capacidad de racionalizar este nuevo orden parece insuficiente, se necesita de una determinada articulación, que proporcione un escalonamiento. La literatura hoy en día es muy categórica en términos de los resultados obtenidos con las MA y la renovación de los IE de competencias para la mejora de los aprendizajes (Walankar, 2019), no obstante, cuando se trata de jerarquizar u ordenar tales procesos en Chile, irremediamente se vuelve a las reconocidas mezclas de Taylor-Blomm, es decir, se vuelve a la teorización tradicional de la racionalidad técnica que cree que el éxito de una determinada metodología puede ser automáticamente extrapolada a diferentes ambientes competenciales (Mmantsetsa, 2018).

Con todo, se rechaza la hipótesis del estudio que asignó, la utilización de las MA y la evaluación para el desarrollo de competencias de RcP como dependientes de la edad, el género, la formación inicial de la escuela o el uso de un determinado modelo diagnóstico. Mientras que si bien las actividades de capacitación y perfeccionamiento académico no influyen en la discriminación de las estrategias metodológicas y la evaluación para el desarrollo de competencias de RcP. Si se puede señalar que en la triangulación de los datos se decantan los aspectos centrales de la disfunción formativa de las unidades de kinesiología con un claro origen epistemológico que deriva a un conflicto metodológico el cual lleva a sostener que se hace necesario reformar la formación inicial para reeducar una actuación profesional que incorpore modelos de razonamiento profesional acordes para una TD independientes y compatibles con una responsabilidad social distinta a la que actualmente se tiene.



9. CONCLUSIONES

Se presentan las principales conclusiones del estudio a partir de los objetivos específicos planteados:

9.1. Identificar la implementación alcanzada en las escuelas de kinesiología del centro sur por la renovación metodológica y la evaluación para el desarrollo de competencias de razonamiento clínico profesional. Pregunta de Investigación. *¿En qué nivel de desarrollo está la implementación curricular de las competencias de razonamiento clínico profesional en las escuelas universitarias de kinesiología del centro sur de Chile?*

El análisis de los antecedentes de cuatro escuelas universitarias de kinesiología ubicadas en el centro sur de Chile, acreditadas con una cantidad superior a los cinco años, con procesos de innovación curricular declarados y avaladas por la instancia formal del país conocida como Comisión Nacional de Acreditación. Pertenecientes a la institucionalidad académica pública, privada, confesional y tradicional, dependientes de Facultades de Medicina, Salud y Rehabilitación, exhiben la condición de ser referentes para la profesión en la región y el país, permiten obtener un juicio respecto del grado de implementación que la renovación metodológica y la evaluación han desarrollado para el aprendizaje del razonamiento clínico profesional.

Esta conclusión se construye desde la revisión documental ya que en los antecedentes aparecen las pertenencias teóricas fundamentales a las que adscriben las unidades estudiadas. Tal dependencia que condiciona indirectamente los modelos formativos, es la consecuencia de la subordinación a una determinada institución y por su intermedio a la Facultad matriz, dado que en ello por un lado se busca articular las visiones y las misiones que les competen en tanto intereses de vinculación y responsabilidad social. Mientras que, por otro, también refleja el interés de sostener un modelo disciplinar que dada la concepción de carrera “perteneciente al ámbito salud” devela la disposición voluntaria o involuntaria a tributar a un modelo hegemónico predominante.

La constatación de semejantes vinculaciones se deriva de la declaración formalizada de los perfiles de egreso, delimitación del tipo de profesional o descripción de roles esperados, que



suponen el propósito de plasmar un modelo “deseado” de kinesiólogo, el cual para esta investigación oscila con amplitud entre un profesional integral, que se prepara para operar en el campo de la salud y en menor grado una persona con un objeto de estudio propio que aspira a ser un profesional autónomo. Esto se refuerza por la necesidad de la adscripción a modelos que determinan la condición de un profesional que mantiene, reproduce o desea transformar las actuaciones profesionales. En la medida que la operacionalización de estos lineamientos de orden formativo, va decantando en la existencia formal de cursos, asignaturas o módulos que en primer lugar indican la magnitud de los efectos provocados por la renovación metodológica, en lo que respecta a su campo de acción, en definitiva, dan cuenta de la intensidad con que se tratan de instalar determinados tipos de competencias para tomar decisiones.

Tal efecto está determinado y se puede apreciar en la relación de los porcentajes asignados a las actividades curriculares que presentan las configuraciones atribuidas a los procesos de innovación curricular, afines con la instalación de capacidades para tomar decisiones en contexto de razonamiento clínico profesional, lo que se entrevé con la dependencia de lineamientos que son los soportes adscritos tanto en lo epistemológico como en lo metodológico a los modelos formativos.

9.2 Develar el significado que atribuyen los estudiantes y docentes de escuelas de kinesiólogía del centro sur de Chile a la renovación metodológica y la evaluación para el desarrollo de competencias de razonamiento clínico profesional. Pregunta específica de investigación. *¿Cuál es el significado que atribuyen los estudiantes y docentes de las carreras de kinesiólogía de universidades del centro sur de Chile, al uso de metodologías activas y de evaluación para el desarrollo de competencias de razonamiento clínico profesional?*

Respecto de los estudiantes pertenecientes a escuelas pública, privada y confesional, se puede afirmar que, en una primera aproximación conviven dos grandes significados atribuidos a la renovación metodológica y la evaluación para el desarrollo de competencias de razonamiento clínico profesional. El primero que se observa desde una estrategia tradicional que mantiene



las características academicistas de la formación y el segundo que está operando de manera progresiva en su implementación y que otorga un mayor protagonismo a los aprendizajes de los estudiantes. Si bien, la presencia de estos dos lineamientos genera la disfunción formativa a causa de la convivencia de los dos paradigmas centrados en la enseñanza y el aprendizaje respectivamente, los significados más agudos de tal escenario son mejor expresados desde el desbalance que hay entre el proceso de enseñanza y de su respectiva evaluación (DPRMEV). Mientras que a partir de este condicionamiento aparece otro significado relevante que se materializa en el desajuste del proceso formativo para desarrollar la toma de decisiones por medio del razonamiento clínico profesional.

Desde las interpretaciones de los significados latentes en los estudiantes es posible señalar que ellos son conscientes de una etapa de cambios que posee elementos de experimentación, pero también comprenden que ello obedece a necesidades y requerimientos compatibles con procesos de mejora, producto de un avance en la forma, pero también en el fondo. Es difícil encontrar en el discurso un estudiante que no desee mayores niveles de autonomía en su futuro profesional con base a la formación recibida y que reconozca para el logro de esas competencias, se deban desarrollar mejores actuaciones de racionalidad. Por tanto, la naturaleza del fenómeno que está en la mayor parte de las configuraciones de aprendizaje de los estudiantes, tienen que ver más que todo con las herramientas disponibles para el aprendizaje de una competencia cuya relevancia estratégica no tiene contraste ni oposición.

Aunque entre ellos se logran visualizar elementos de juicio crítico, y que son más bien graduales, es decir preferentemente metodológicos. Algunos logran encontrar significados y símbolos más encriptados que tienen que ver con aspectos de orden epistemológico.

De esta manera, el estudio muestra que en los aspectos relativos al estado de la renovación metodológica y la evaluación de estudiantes de kinesiología de las cuatro unidades, si bien en todas se encuentra presente el desbalance, cada una de ellas tiene grados disímiles y propios de evolución en la globalidad de la implementación del aprendizaje activo. En lo que respecta a los modelos que soportan el desarrollo de competencias de razonamiento profesional, aparecen desajustes que se vinculan con la particular visión del objeto de estudio



que representan los modelos aplicados. Tales disfunciones son dependientes del enfoque con que fueron incorporadas por las distintas escuelas, lo que podría impactar el manejo de estas competencias fundamentales para el futuro ejercicio del profesional.

Respecto de los docentes, participantes de unidades formadoras de kinesiólogos también se presentan distintos enfoques desde la institucionalidad y en sus proporciones de significados se develaron dos fenómenos que dan cuenta de la disfunción formativa, dado que el primero de ellos establece una dificultad para la formación por competencias (DFC) explicado por el cambio en el tipo de estudiantes que actualmente ingresa a la universidad, en el cual se suma la presencia de un cúmulo de carencias socioculturales y académicas que impiden desarrollar estrategias metodológicas de aprendizaje autónomo, considerando además la falta de capacitación oportuna de ellos mismos para el manejo de estas herramientas. Se organiza un significativo desafío para inducir pedagógicamente la toma de decisiones (DFTD) porque en esta conceptualización, además, se enfrenta la decantación del significado que el propio docente tiene de la práctica profesional.

Con ellos se identifican modelos diagnósticos que presentan alternativas para TD, la mayor parte de las veces dependientes de los contextos en que se desenvuelven, las menos reconociendo distintos niveles autónomos de implementación. Aquí aparece la disfunción formativa en términos de que se pueden apreciar diferencias entre las unidades de kinesiología, lo cual da cuenta de sus respectivas dependencias orgánicas como ya se señaló. No obstante, también se pueden encontrar disfunciones al interior develando que esta cuestión tiene una marcada postura epistemológica sabida o no reconocida.

Cabe destacar que el modelo o los modelos predominantes son los que tributan a la estructura establecida, es decir, modelo biomédico y modelo biopsicosocial como ejes estratégicos del desempeño en el ámbito de la salud. Tales contextos determinan un profesional de servicio o de cuidado como el resto de los profesionales de la salud. Sin embargo, existen indicios emergentes de que los docentes se sienten más cómodos con la utilización de modelos propios.



De este modo, al constatar conceptualmente estos resultados emerge el interés por develar los significados y las vivencias de las experiencias docentes en la adopción de estrategias formativas y de evaluación para estimular el protagonismo en la construcción de aprendizajes vinculados al razonamiento clínico profesional. Sin embargo, la resolución del problema epistemológico de la disciplina que cristaliza en una competencia de razonamiento, se presenta como una dificultad mayor entre los docentes. Si bien la muestra incorpora una diversidad ponderada de los procesos de renovación metodológica y la evaluación en escuelas acreditadas, mismas condiciones de estudio no son objeto de apreciación hegemónica, para pretender la proyección de los resultados en términos de observar una propuesta que permita señalar una sola alternativa para el desarrollo del razonamiento clínico profesional.

Respecto de los docentes y el apoyo recibido:

¿Existen procesos de apoyo a la docencia y la gestión curricular que permitieron implementar las metodologías activas y de evaluación en las escuelas universitarias de kinesiología del centro sur de Chile para desarrollar las competencias de razonamiento profesional?,

El estudio constató la diversidad de fuentes formativas de los docentes. Desde las alternativas autodidactas hasta la instrucción formal de reconocidas instituciones (U. M^c Master) que modelaron el aprendizaje activo como su carta fundamental. Sin embargo, reconocer las insuficiencias pedagógicas en la implementación del razonamiento clínico profesional, dada la incipiente realidad de sus constructos, resulta fundamental para comprender por qué se requiere reorientar la formación inicial en este ámbito transversal. En este aspecto es urgente discutir académicamente no solo el cómo enseñar sino el qué enseñar para desarrollar con coherencia esta competencia en kinesiología. Esto contribuirá a pensar no sólo en modelos de formación inicial que se ajusten a tales propósitos, sino también permitirá promover instancias para que se profundice la reflexión sobre las habilidades y roles que son consustanciales a la transformación de las prácticas educativas cotidianas y que a ojos de los docentes también se encuentra en una disfunción.



9.3. Delimitar las corrientes de pensamiento que según los relatos de kinesiólogos líderes inciden en la renovación metodológica y la evaluación como plataforma para el desarrollo de competencias de razonamiento clínico profesional. Pregunta de investigación *¿Existen corrientes paradigmáticas relacionadas con la renovación metodológica y la evaluación que sustentan el razonamiento profesional como herramienta de autonomía en las escuelas universitarias de kinesiología del centro sur de Chile?*

Esta pregunta requirió de un método de entrevistas en profundidad que permitiera profundizar los elementos develados por los grupos focales, en torno al qué y al cómo enseñar: dado el reducido número de líderes en la profesión y la disciplina, se optó por entrevistarlos a cada uno de ellos.

A juicio de los líderes se hace necesario dada la evolución contingente, repensar la formación inicial (RFI), básicamente porque los hechos dan cuenta de un evidente conflicto epistemológico el cual trasunta en una complejización de las derivaciones metodológicas las cuales en su mayoría están cruzadas por la tradición. Mientras que el segundo fenómeno evidenciado llama a reeducar la actuación profesional, tal desafío más que por las eventuales características de los desempeños prácticos, tiene que ver con la consolidación de un modelo nuevo que proyecta un ejercicio de autonomía profesional.

En este escenario, tanto la epistemología como la metodología habrá de manifestarse de acuerdo a las particularidades que alcancen a desarrollar las unidades formativas estableciendo cuáles serán los propósitos de la interacción pedagógica incorporando la evaluación de sus resultados. Sin embargo, una condición de las estrategias metodológicas es que se deben correlacionar con las posibilidades que tengan de poder transformar un aprendiz en un profesional capacitado para resolver problemas en contextos de incertidumbre cuyo propósito fundamental apunte con autonomía a transformar esa realidad.

En esta sentencia se proyecta la trascendencia de que la única forma de avanzar en el campo de acción profesional, debe ser concebida desde la fortaleza que entrega una matriz curricular producto de la reflexión disciplinar y de los alcances de su objeto de estudio, a partir de esa convicción, implementar secuencialmente los espacios pedagógicos a través de familias de



contenidos que tienen la amplitud didáctica explícita, permitiendo que la formación inicial otorgue las competencias necesarias para que se validen posterior y socialmente tales desempeños. Si esto no se ha pensado, es imposible obtener espacios de reconocimiento social sólo a partir de acciones profesionales aleatorias y dependientes de las circunstancias. Máxime si la en la mente colectiva de una profesión está la decisión real y transparente de acceder a mayores niveles de autonomía.

9.4 Establecer las relaciones de los componentes del proceso de renovación metodológica más utilizados profesionalmente para el desarrollo de competencias de razonamiento clínico, según los kinesiólogos(a)s encuestado(a)s. Pregunta específica de Investigación. *¿Qué componentes del proceso de renovación metodológica están mejor relacionados con el uso del razonamiento clínico profesional?*

Mediante el cuestionario, se exploró un número acotado de variables componentes que estuvieran modeladas desde las características observadas previamente en la estadística descriptiva y comparativa, con el propósito de observar aquellas relaciones que permitieran una mejor aproximación de la variabilidad expresada por los factores aportados por el AFE. Los factores asociados: al aprendizaje activo, la toma de decisiones y el desarrollo de la IC, son producto de la asociación que se establece con el uso de modelos diagnósticos específicos (APTA, CIF, MFDMH y Propio), puesto que, si bien los factores (I, II, III) aglutinan los componentes de la RM y la Evaluación, al tener que utilizarlos en la práctica, es decir, en la aplicación del razonamiento clínico, una parte considerable está dada por el manejo declarado por los profesionales respecto del uso de tales modelos diagnósticos. Solo un Factor (IV), evaluación promotora de aprendizajes, tiene una asociación más baja con los modelos, probablemente porque su dominio no aplica ya que principalmente viene a ser la constatación de una certeza anunciada por gran parte de los teóricos de la evaluación, a saber, que ella forma parte significativa del proceso de aprendizaje.

9.5 Comparar la opinión de profesionales kinesiólogos encuestados respecto de la renovación metodológica y la evaluación para el desarrollo de competencias de razonamiento clínico según aspectos sociodemográficos. Pregunta específica de



Investigación *¿Existen diferencias dependientes del género, la formación, el grado académico y el uso de modelos diagnósticos en el manejo de las metodologías activas y de evaluación utilizadas para desarrollar el razonamiento clínico profesional?*

En un contexto de complemento para la información de la fase cualitativa y al margen del ambiente de las unidades de kinesiología, fue posible obtener resultados cuantitativos que reflejan las principales características y el comportamiento que tienen las metodologías activas y de evaluación como plataforma para el desarrollo de competencias de razonamiento clínico profesional, pero esta vez considerando a profesionales kinesiólogos en ejercicio.

Específicamente la estadística descriptiva proporcionó información sociodemográfica que se puede usar referencialmente para visualizar la opinión que tienen kinesiólogos ya formados y que trabajan en diferentes contextos laborales. La muestra de predominio masculino, integró egresados de instituciones públicas privadas y confesionales que se distribuyeron etariamente en casi cinco décadas. Dado aquello, menos de un 10% ha sido formado en base a competencias, tiene grado académico de doctor, y ha recibido capacitación en razonamiento clínico profesional.

Las comparaciones estadísticas utilizadas no establecen diferencias para género, formación, grado académico, ni uso de modelos diagnósticos respecto de los factores acuñados. A partir de ellos y descriptivamente se puede señalar que los profesionales reconocen un desarrollo dependiente de la IC en las unidades de kinesiología, donde existe la instalación del aprendizaje activo, aunque con importantes niveles de experimentación, declarando que visualizan dificultades para aprender a tomar decisiones y un importante vínculo que reconocen de la evaluación con el aprendizaje. Un hallazgo del cuestionario es que se constata que los profesionales refieren en un porcentaje menor al 50% desconocer las metodologías activas y de evaluación, reconociendo básicamente la formación tradicional. Una parcialidad menor (~ 20%) de los profesionales kinesiólogos con cierta variabilidad reconoce mejor tales estrategias y es capaz en su mayoría de establecer una gradualidad o escalonamiento del proceso de formación para el desarrollo de competencias asociadas a la toma de decisiones a través del RzP. Esta información recogida, representa por medio de



una pregunta abierta, uno de los primeros consensos que permite conocer lo que piensan los profesionales del manejo formativo de esta competencia fuera del entorno académico.

9.6 Diseñar y construir un instrumento para explorar el conocimiento de la renovación metodológica y la evaluación como un soporte para el desarrollo de las competencias de razonamiento clínico profesional.

Asumiendo la escasa información de la temática, actualmente no se dispone de un instrumento que permita detectar el grado en que los procesos de RM y de Evaluación contribuyen al desarrollo de competencias de razonamiento clínico profesional. Tal recurso permitiría en el contexto de las complejidades que en el último tiempo se han vinculado con la formación inicial de kinesiólogos estimar, las eventuales insuficiencias presentes en la disfunción de la formación, las cuales en su variabilidad requieren sistematizar el desarrollo que exhiben con el propósito de detectar los efectos que por ejemplo provocan los procesos de capacitación para utilizar la renovación metodológica y la evaluación o simplemente el nivel en que se encuentran los procesos de IC. En su evolución más cercana se proyecta el uso del cuestionario como una escala de carácter piloto para reconocer el nivel en que se encuentra un sujeto que eventualmente recibió o no formación atinente a la temática. Los datos biométricos preliminares otorgan confiabilidad y validez al instrumento utilizado, razón por la que amerita continuar con la proyección de los estudios.



El valor de la presente investigación se construye en base a la integración del marco teórico que hace razonable el estudio situado de la formación inicial de kinesiólogos. Como un objeto meritorio de explorar en un aspecto del manejo del poder para decidir el qué y el cómo se debe enseñar una competencia fundamental para tomar decisiones. Se puede constatar que en el proceso de innovación curricular existe mayoritariamente una selección de aprendizajes cuyo tributo está al servicio de los intereses del estado y el mercado actual, el cual a su vez se presenta obsecuente y promotor de una política educativa cuyos indicadores son en su prioridad la empleabilidad y la reproducción de estrategias vinculantes con el modelo hegemónico de salud.

De este modo, el enfoque metodológico mixto empleado, rescató los relatos y testimonios de estudiantes, docentes y líderes que permitieron la construcción de teoría fundamentada al respecto, junto al cuestionario que aborda la opinión latente en factores emitidos por profesionales kinesiólogos. Tal perspectiva permitió comprender que actualmente si bien existe un espacio académico “colonizado” en la formación inicial de kinesiólogos. También se incuba la producción de espacios formativos proclives a la construcción de modelos de pensamiento reflexivo propio para otorgar mayores niveles de autonomía en la toma de decisiones de la actuación del kinesiólogo, cuyo propósito epistemológico esencial consensua la posibilidad de transformar la formación para dotar de mayor responsabilidad ética y social a este profesional.

La metodología empleada permitió la construcción de estos resultados, develando los alcances que presenta el proceso de renovación metodológica y la evaluación formulando a través de una categoría nuclear denominada *disfunción formativa para la toma de decisiones*, la relación de la coexistencia simultánea, en la expresión curricular tanto, de modelos de razonamiento que mantienen y reproducen, como de otros que transforman la capacidad de razonar de estos profesionales en formación. Cada una de estas líneas de formación tributan a una estructura social que les es funcional en sus prácticas profesionales, dado que en definitiva son proclives a un sistema político y orgánico que las justifica. No obstante, esto estaría bien si la formación obedeciera a una planificación central de los requerimientos de profesionales en un contexto de desarrollo país. Sin embargo, en una



sociedad de libre mercado extremo, esto queda al azar de la demanda especulativa que tienen la posibilidad de financiar mencionados servicios.

Pero si analizamos la realidad con un sentido epidemiológico simple y cuantitativo, se observa que abrumadoramente tal formación no proporciona cobertura para la gran mayoría de las personas físico-dependientes con distinta complejidad que expresan problemas de funcionalidad y movimiento, tales usuarios subsisten en una clara insuficiencia de profesionales capacitados que posean una actuación autónoma para la solución de sus problemas.

Frente a esta realidad las unidades de las escuelas forjadoras de la tradición profesional, acreditadas tienen una mayor responsabilidad con el país, en términos que fueron creadas con ese propósito y no para responder al mercado. Tal coyuntura socio-histórica demanda que la formación inicial, tenga una clara orientación hacia una verdadera comprensión de los problemas de las personas, y que por añadidura ofrezca una acuciosa formación intencionada y situada de sus profesionales.

Las conclusiones del estudio reflejan que esa formación requiere al menos estar constituida por un aprendizaje activo que permita la formación de un kinesiólogo con amplias capacidades resolutivas, para que satisfaga el propósito del sentido de urgencia que significa responder a una cobertura insuficiente de la población carente e invisibilizada.



10. LIMITANTES DE LA INVESTIGACIÓN

Una de las restricciones menos deseada fue la falta de tiempo para realizar una profundización del estudio cuantitativo con el instrumento de Alcances de la RM y la Evaluación para el desarrollo de competencias de RcP. Tales requerimientos guardaron relación con la necesidad de realizar un análisis confirmatorio del instrumento lo que fue impedido por la baja tasa de respuestas y por tanto lo limitado de su aplicabilidad a fin de poder obtener una mayor reflexión en torno a los datos obtenidos.

Si bien el número de factores refleja la apreciación de los profesionales con una cobertura parcial del proceso de RM y la Evaluación para la toma de decisiones, queda latente la profundización de los modelos diagnósticos como entidades que provienen de corrientes paradigmáticas que pueden retardar o reforzar la práctica de la RAP.

Por otra parte, la disponibilidad del campo de estudio es un aspecto que se manifiesta con variadas resistencias para abordar ciertos aspectos técnico-docentes y que están expuestos a contingencias de reivindicación nacional necesarias pero que enlentecen la dinámica de las investigaciones, en el caso de las unidades de kinesiología.

Finalmente, respecto de los profesionales, la tasa de respuesta de las encuestas fue un factor de escaso manejo dado el carácter voluntario del procedimiento lo que impidió mayor profundidad de los análisis.

11. PROYECCIONES DE LA INVESTIGACIÓN

El ámbito en el que se enmarca la investigación educativa realizada, logra develar consistentemente los factores latentes alrededor de la formación inicial, estableciendo que existe un desarrollo disímil en cuatro unidades acreditadas, referentes, y dependientes de institucionalidades que se reflejan en el comportamiento de sus respectivos estados. Si bien el estudio no tiene la pretensión de ser representativo para una amplia realidad nacional, muestra que las categorías obtenidas permiten comprender más el fenómeno formativo, en el



cual se están dando actualmente los aprendizajes. Por tanto, las características por las que han transitado estas unidades en el propósito de lograr mejores aprendizajes, traducen la eventual trayectoria que se podrían dar en unidades semejantes.

Tales antecedentes pueden ser considerados en la reflexión, al momento de buscar elementos de análisis para evaluar el desarrollo de competencias en el contexto de una innovación curricular que involucre las metodologías activas y la evaluación, es decir, delimitar si se encuentra la coherencia metodológica de un proceso de formación atendido un determinado enfoque epistemológico.

Con las categorías emergentes y dados los antecedentes obtenidos es posible iniciar procesos específicos de capacitación referidos a la búsqueda de modelos de aprendizaje articulado para desarrollar competencias de razonamiento clínico profesional. Los cuales se pueden ponderar en términos de sus implicancias en la formación para la toma de decisiones.

Está pendiente el desafío de optimizar las propiedades biométricas del instrumento, dado que podría utilizarse como un elemento diagnóstico que apoye las decisiones de modelar la innovación curricular, la renovación metodológica y la evaluación para el desarrollo de la capacidad de tomar decisiones.



12. BIBLIOGRAFÍA

- Acevedo, J., Alhers, I., Henríquez, O., & Aguilera, H. (2014).** Análisis de la discapacidad severa en Chile en pacientes atendidos en la atención primaria, año 2011-2012. *Revista Chilena de Terapia Ocupacional*. vol. 14, núm. 1: pp. 21-31.
- Adams, R., Jones, A., Lefmann, S., and Sheppard L. (2015).** Rationing is a reality in rural Physiotherapy: a qualitative exploration of service level decisión-making, *BMC Health Services Research*, 15, 121: 1-12. DOI: 10.1186/s12913-015-0786-3
- Aguilar-Rodríguez, M. (2018).** A blended-learning programme regarding professional ethics in Physiotherapy students. *Nursing Ethics*. vol. 20, núm. 10: pp. 1-14. DOI: 10.1177/0969733017748479
- Aguayo, C. (2007).** *Las profesiones modernas: dilemas del conocimiento y del poder: un análisis para y desde el trabajo social*. Buenos Aires: Espacio Editorial.
- Alvarez-Méndez, J. (2008).** *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid: 3a Ed. Morata.
- Andrade, D., Lomas, A., Lomas, R., Santana, D., & Fernández A. (2014).** Estudio de los estilos de aprendizaje predominantes en estudiantes de Kinesiología de la Universidad de Magallanes, Punta Arenas. *RECS*, vol. 12, núm. 2: pp. 107-112.
- APTA. (2011).** Today Physical Therapist: A comprehensive review of a 21st-Century Health Care Profession. *American Physical Therapy Associations*. Obtenido el día 24 de octubre de 2019 desde https://www.apta.org/uploadedFiles/APTAorg/Practice_and_Patient_Care/PR_and_Marketing/Market_to_Professionals/TodaysPhysicalTherapist.pdf
- APTA. (2000).** Clinical research agenda for Physical Therapy. *Phys Ther*, vol. 80 núm. 5: 499-513.



- Arana, T. & Sánchez-Ventura, J.** (2015). Razonamiento clínico: razonar sobre nuestros casos, una propuesta docente para nuestros centros. En AEPap ed. *Curso de Actualización Pediatría*, núm. 30: 319-327.
- Arendt, H.** (2011). Entre o pasado e o futuro. 7ª ed. Saõ Paulo: Perspectiva. En Nishijima, Y., & Blima, L. (2016). *El poder médico y la crisis de los vínculos de confianza en la medicina contemporánea. vol. 12*, núm.1: pp. 9-21.
- Arias, M.** (2000). La triangulación metodológica: sus principios alcances y limitaciones. *Investigación y Educación en Enfermería. XVIII*, 13-26. Obtenido el día 24 de octubre de 2019, desde <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=105218294001>
- Ark, T.K., Brooks, L.R., & Eva, K.W.** (2004). The best of both worlds: adoption of a combined (analytic and non-analytic) reasoning strategy improves diagnostic accuracy relative to either strategy in isolation. *Proceedings of the Annual Meeting of the Association of American Medical Colleges*, Boston, 5-10.
- Arquero, J.L., González, J.M., Hassall, T., Joyce, J., & Germanou, E.** (2016). *Perfil Profesional y competencias del fisioterapeuta en Colombia*. Ministerio de Salud y Protección Social, Dirección de Desarrollo de talento Humano en Salud, Bogotá, D.C. (Asociación Colombiana de Fisioterapia) ASCOFI.
- Astier, M.P., y Millarruelo, J.M.** (2013). Mejora del razonamiento clínico en Pediatría a través de sesiones de aprendizaje del razonamiento clínico en los centros de salud. En AEPap ed. *Curso de Actualización Pediatría* : 399-409.
- Atria, F.** (2014). *Derechos sociales y educación: un nuevo paradigma de lo público*. Santiago de Chile: Ediciones LOM.
- Bacon, F.** (1620). *Novum Organum*, Prefacio. Obtenido el día 19 de noviembre del 2019 desde: <http://www.wikidata.org/wiki/Q585046>.
- Barbour, R.,** (2013). *Los grupos de discusión en Investigación Cualitativa*. Madrid, España: EDICIONES MORATA.
- Baron, J.** *Thinking and deciding*. (2000). Cambridge: Cambridge University Press.



- Barradell, S., & Maree, A.** (2019b). Learning about health promotion through behavior change: a novel qualitative study of physiotherapy students incorporating applied intervention and reflection. *Physiotherapy Theory and Practice*. DOI: 10.1080/09593985.2019.1630876
- Barradell, S., Peseta, T. & Barrie, S.** (2019a). Students and physiotherapists experience physiotherapy in particular ways: A phenomenologically oriented study. *Physiotherapy Theory and Practice*. DOI: [10.1080/09593985.2019.1619211](https://doi.org/10.1080/09593985.2019.1619211)
- Barradell, S.** (2017). Moving forth: Imagining physiotherapy education differently, *Physiotherapy Theory and Practice* vol. 33, núm. 6: pp. 439-447.
- Bassoe, B.** (2019). What is physiotherapy and where are heading? *Physiother Res Int*, e1805. DOI:10.1002/pri.1805.
- Bazán, D. & González, L.** (2007). Autonomía Profesional y Reflexión del Docente: Una resignificación desde la mirada crítica. *REXE*, núm. 11: pp. 69-90.
- Bedregal, P.,** (2010). Reflexiones en torno a las emociones en la toma de decisiones éticas en medicina. *Revista Chilena de Neuropsicología*. vol. 5, núm. 1: pp. 21-30.
- Bericat, E.** (1998). *La integración de los métodos cualitativos y cuantitativos en la investigación social*. Significado y medida. Barcelona: Ariel Sociología.
- Bourdieu, P. y Passeron J.C.** (1995). *La reproducción: Elementos para una teoría de la enseñanza*. 1ª edición. Barcelona: Laia S.A.
- Brockbank, A. & McGill, I.** (2008). *Aprendizaje reflexivo en la educación superior*. Madrid, Ediciones MORATA.
- Callahan, J.C** (1988). *Ethical Issues in Professional Life*. New York: Oxford University Press.
- Canales, M.** (2014b). *Metodologías de investigación social*. Santiago de Chile, LOM Ediciones.



- Canales, M.** (2014a). *Escucha de la escucha. Análisis e interpretación en la investigación cualitativa*. Santiago: LOM Ediciones.
- Canales, M.** (2013). *Investigación Social. Lenguajes del Diseño*. Santiago: LOM Ediciones.
- Cañedo Ortiz, T. & Figueroa Rubalcava, I.** (2013). La práctica docente en educación superior: una mirada hacia su complejidad. *Revista Electrónica Sinéctica*. núm. 41: pp. 1-18.
- Carbullanca, C.**, (2014). Los mártires olvidados. Un estudio de los imaginarios del martirio en la fuente de los dichos. *Veritas, Revista de Filosofía y Teología*, núm. 31: 135-160.
- Chowdhury A, y BJORBAEKMO WS.** (2017). Clinical reasoning—embodied meaning making in physiotherapy. *Physiotherapy Theory and Practice*, 33: 550-559.
- CLADEFK.** (2007). Primer Encuentro Latinoamericano de Académicos de Fisioterapia y Kinesiología. **Declaración Paso Pehuenche, CHILE.**
- CLADEFK.** (2017). Séptimo Encuentro Latinoamericano de Académicos de Fisioterapia y kinesiología. **Declaración de Lima, PERÚ.**
- CNA-Chile.** (2009). Desafíos y Perspectivas de la Dirección estratégica de las instituciones universitarias, LOM, Santiago. Obtenido el día 15 de marzo de 2017 desde: <https://www.cnachile.cl/Biblioteca%20Documentos%20de%20Interes/Desafios-y-Perspectivas.pdf>
- CNA-Chile.** (2007/2010). Comisión Nacional de Acreditación (CL). Obtenido el día 15 de marzo de 2017 desde: <https://www.cnachile.cl/Biblioteca%20Documentos%20de%20Interes/MEMORIA.pdf>
- CNA-Chile.** (2006). Criterios de Evaluación para carreras y programas de pregrado. Obtenido el día 25 de octubre de 2019 desde: <https://www.cnachile.cl/noticias/SiteAssets/Paginas/consultapublica/CRITERIOS%20DE%20EVALUACION%20PARA%20CARRERAS%20Y%20PROGRAMAS%20DE%20PREGRADO.pdf>



- Connolly, T. & Koput, K.** (1997). Naturalistic decision-making and the new organizational context. En: Z. Shapira (ed) *Organizational Decision Making*, Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Consejo Nacional de Educación Superior.** (2015). Tendencias índices 2015. Santiago: CNED.
- Correa, J.E.** (2012). La importancia de la evaluación por competencias en contextos clínicos dentro de la docencia universitaria en salud. *Rev. Cienc. Salud*, vol. 10, núm. 1: pp. 73- 82.
- Cott, CA., Finch, E., Gasner, D., et al.** (1995). The movement continuum theory of Physical Therapy. *Physiother Can.* 47:87-95.
- Croft P, Dinant G-J, Coventry P, Barraclough K.** (2015). Looking to the future: should prognosis be Heard as often as diagnosis in medical education. *Educ Prim Care.* 26: 367-371.
- Croskerry, P.** (2009b). A Universal Model of Diagnostic Reasoning. *Academic Medicine*, vol. 84, núm. 8: 1022-1028.
- Croskerry, P.** (2009a). Clinical cognition and diagnostic error: applications of a dual process model of reasoning. *Adv Health Sci Educ.* 14: 27-35.
- CRUCH.** (2012). *Innovación Curricular en las Universidades del Consejo de Rectores*. Universidad de Valparaíso. Nuevamérica Impresores, Chile. Obtenido el 25 de octubre de 2019 desde: <http://www.consejoderectores.cl>
- Cruz, I., Hernández, J.** (2006) *Exclusión social y discapacidad*. Colección textos de rehabilitación y desarrollo humano. Centro editorial. Universidad del Rosario.
- Cuenca, R., Nucinkis, N., Zavala, V.** (2007). *Nuevos maestros para América Latina*. Madrid, España. EDICIONES MORATA.
- Cutrer, W., Sullivan, W., and Fleming, A.** (2013). Educational Strategies for improving clinical reasoning. *Curr Probl Pediatr Adolesc Health Care.* vol. 43: pp. 248-257.
- Dawes, R.M.** (1998). Chapter Eleven: Behavioral decision-making and judgment. En: D. Gilbert, S. Fiske & G Lindzey (Eds) *Handbook of Social Psychology*. vol. 1 (4 th ed) pp: 497-548. Boston MA: McGraw-Hill.



- De Angelis, R.** (2018). Entwining a Conceptual Framework: Transformative, Buddhist and Indigenous-Community Learning. *Journal of Transformative Education*. vol. 16, núm. 3: pp.176-196.
- Deeley, S.** (2016). *El aprendizaje-Servicio en educación superior. Teoría, práctica y perspectiva crítica*. Madrid, España. NARCEA, SA. EDICIONES.
- De Miguel, M.** (2006). Metodologías para optimizar el aprendizaje. Segundo objetivo del Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. vol. 20, núm. 3: pp.71-91.
- Denzin, N.K. & Lincoln, Y.** (1994). *Handbook of Qualitative Research*. London: SAGE Publications.
- Denzin, N.K.** (1989). *The Research Act (3a ed.)*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.
- Díaz, S.** (2014). Los métodos mixtos de investigación: presupuestos generales y aportes a la evaluación educativa. *Revista Portuguesa de Pedagogía*. vol. 48, núm. 1: pp. 7-23.
- Dholakia, U.M. & Bagozzi, R.P.** (2002). Mustering motivation to enact decisions: How decision process characteristics influence goal realization. *Journal of Behavioral Decision Making* 15, 167-188.
- Echternach, J.L., Rothstein, J.M.** (1989). Hypothesis-oriented algorithms. *Phys Ther*. Vol. 69, núm.7: pp. 559-564.
- Enríquez, S.** (1999). Razonamiento clínico: Una herramienta de desarrollo profesional. *Revista Kinesiología*, núm. 57: pp. 136-143.
- Epstein S.** (1994). Integration of the cognitive and the psychodynamic unconscious. *Am Psychol*. vol. 49: pp. 709-24.
- Ely, A.** (2018). Experiential learning in “innovation for sustainability” An evaluation of teaching and learning activities (TLAs) in an international master course. *International Journal of Sustainability in Higher Education*. DOI: 10.1108/IJSHE-08-2017-0141
- Espino, O.** (2015). *Pensamiento y razonamiento*, Madrid: Ediciones Pirámide.



- Escobar, M. & Sánchez, I. (2020b).** Renovación Metodológica y Evaluación como plataforma para el desarrollo de competencias de razonamiento profesional. *Inv Ed Med*. Vol 9, núm. 34: 76-86
- Escobar, M. & Sánchez, I. (2020a).** Abordaje de la disfunción física en la formación inicial de profesionales de kinesiología/fisioterapia. *Revista Electrónica Educare*. Vol. 24, núm. 1: 1-16.
- Escobar, M. & Sánchez, I. (2019).** Implementación del Q-Sort en la evaluación diagnóstica y formativa de logros competenciales en estudiantes de kinesiología. *Revista de Investigación*, núm. 97, vol. 43: 191- 209.
- Escobar, M., & Sánchez, I. (2018b).** Percepción de los estudiantes de kinesiología sobre el uso de metodologías activas en la universidad. *Revista Espacios*. vol. 39, núm. 17: pp. 3-9.
- Escobar, M., Sanhueza, S., Friz, M: (2018a).** Uso de estrategias tecnológicas en educación. Una comparación entre biología y educación física. *RMIE*. vol. 23, núm. 77: pp. 483-504.
- Escobar, M., & Sánchez, I. (2017).** ¿Existe coherencia entre el proceso formativo y la evaluación? *REEM*. Vol. 4, núm. 2: 39-55.
- Escobar, M., Muñoz, R., Medina, P. (2013).** Estrategias Competenciales para la construcción del Diagnóstico en base a un caso clínico., *Revista UCMaule*, 45, Editorial Universidad Católica del Maule: 21-41.
- Escobar, M. (2008).** La relación entre movilizado y movilizador. *Revista Kinesiología*. vol. 29, núm. 1: pp. 27-29.
- Essomba, C. (2008).** *Construir la escuela intercultural: Reflexiones y propuestas para trabajar la diversidad étnica y cultural* (pp. 37-46). Barcelona: Graó.
- Falk, G. (1967).** Dysfunction in Higher Education, *Improving College and University Teaching*, vol. 15, núm. 4: pp. 243-246. DOI: [10.1080/00193089.1967.10532673](https://doi.org/10.1080/00193089.1967.10532673)
- Fernández, M. A. (2006).** Metodologías activas para la formación de competencias. *Educatio Siglo XXI*, 24: 35-56.
- Ferrada, D., Villena, A., Turra, O. (2015).** *Transformar la formación. Las voces del profesorado*. Santiago de Chile, RIL Editores.
- Flick. U. (2014).** *Introducción a la Investigación Cualitativa*. Madrid: Morata.



- Fondevila, E.** (2017). Qué es el razonamiento clínico y por qué beneficia tanto al paciente como al fisioterapeuta. *Fisioterapia*. Vol. 39, núm. 2: pp. 49-52.
- Fornet-Betancourt, R.** (2007). La filosofía intercultural desde una perspectiva latinoamericana. *Solar* n°3, año 3: pp. 23-40.
- Foucault, M.** (1967). *Historia de la locura en la época clásica*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Freire, P.** (2008). *Política y Educación*, Cuadernos de Educación N° 164: Laboratorio Educativo, Caracas.
- Freire, P.** (1970). *Pedagogía del Oprimido*. Ediciones Morata: Madrid.
- Friz, M., Sanhueza, S., Sánchez, A.** (2009). Conocimiento que poseen los estudiantes de pedagogía en dificultades de aprendizaje de las matemáticas (dam). *Estudios Pedagógicos XXXV*. núm. 1: pp. 47-62.
- Gadamer, H.G.** (2000). *La educación es educarse*, Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, S.A.
- Gadamer, H.G.** (1992 [2017]). *Verdad y Método I, II*. Salamanca: Sígueme.
- Gáinza, (2014).** *La entrevista en profundidad individual*. Metodologías de investigación social. LOM Ediciones.
- Galley, P.** (1977). Physiotherapists as first-contact practitioners – new challenges and responsibilities in Australia. *Physiotherapy*. vol. 63, núm. 8: pp. 246-248.
- García-Borrón, (2000).** Innovación, desarrollo y medio local. Dimensiones sociales y espaciales de la Innovación. *Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*. vol. 1, núm. 69. Obtenido el 25 de octubre de 2019 desde: <http://www.ub.edu/geocrit/sn-69-1.htm>
- García Calvente, M. & Mateo Rodríguez, I. & (2000).** El grupo focal como técnica de investigación cualitativa en salud: diseño y puesta en práctica. *Atención Primaria*. vol. 25, núm. 3: pp. 181-186.



- García, L.** (2012). *Sociedad del conocimiento y educación*, UNED, Madrid. Obtenido el 15 de marzo de 2017 desde: http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/bibliuned:UNESCO-libros-sociedad_conocimiento/Documento.pdf
- García, M., Ibañez, J., y Alvira, F.** (1994). *El análisis de la realidad social. Método y técnicas de investigación*, 2ª edición, Editorial Alianza, Madrid.
- García S.** (2008). *Manual de Gestión de la Innovación Tecnológica en la Construcción*. Manual de Clase. Monterrey: ITESM Campus Monterrey.
- Gard, G., & Dagens, D.** (2016). Physiotherapy students' perceptions of learning in clinical practice in Sweden and India. *Nurse Education Today*, 36: pp. 381-386. DOI: 10.1016/j.nedt.2015.10.001
- Gatto, F., Vincent, S., Michel, S.** (2016). Pourquoi la nouvelle formation initiale des kinesiithérapeutes est une formation “à et par la recherche” multi-référentielle (qualitative et quantitative), indispensable pour une professionnalisation de qualité et pour une approche globale des patients? *Kinesither Rev.* vol. 16, núm. 180: pp. 24-31 DOI:10.1016/j.kine.2016.07.003
- Gervais, K.** (2005). A model for ethical decision-making to inform the ethics education of future health care professionals. En: Purtilo RB., Jensen, GM., Royeen, CB., eds. *Education for Moral Action: A Sourcebook in Health and rehabilitation Ethics*. Philadelphia, PA: FA Davis Co: 185-190.
- Gililand, S., Wainwright, S.F.** (2017) Patterns of clinical reasoning in physical therapy students. *Phys Ther*, 97: pp. 499-511.
- Giroux, H.** (2003). *Pedagogía y política de la esperanza. Teoría, Cultura y enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu editores
- Giroux, H., & Mc Laren, P.**, (1998). *Sociedad, cultura y educación*. Madrid, Buenos Aires. Miño y Dávila Editores.
- Giroux, H.** (1992). *Teoría y resistencia en educación. Una pedagogía para la oposición*, México: Siglo XXI Editores.



- Glaser B. & Strauss A.** (1967). *The discovery of grounded: strategies for qualitative research*. Chicago: Aldine.
- Goldstein, M., Scalzitti, D., Craik, R., Dunn, S., Irion, J., Irrgang, J., Kolobe, T., McDonough, Shields, R.** (2011). The revised research agenda for physical therapy. *Phys Ther*, Vol 91 N°2: 165-174. DOI:10.2522/ptj.20100248
- Gonczi, A.** (1997). Problemas asociados con la implementación de la educación basada en la competencia: de lo atomístico a lo holístico. En *Formación basada en competencia laboral: situación actual y perspectivas*. 161-169. Oficina Internacional del Trabajo (Seminario Internacional), México, Cinterfor/OIT.
- Gormaz, C.,** (2012). Desarrollo del Razonamiento Clínico en Medicina. *Revista de Docencia Universitaria*, vol. 10, Núm. especial: 177-199.
- Greenfield, B.** (2007). The role of emotions in ethical decision-making: implications for physical therapist education. *JOPTE*. vol. 21, núm. 1: pp. 14-21.
- Guba, E & Lincoln Y.** (1998). Competing Paradigms in Qualitative Research, En Denzin, N.K. & Lincoln Y.S. (eds.), “Handbook of Qualitative Research”, Cap. 6 Sage Publications, 1994, pág. 105-117. Traducción de Mario E. Perrone.
- Guccione AA, Neville BT, George SZ.** (2019). Optimization of movement: A dynamical systems approach to movement systems as emergent phenomena. *Phys Ther*. vol. 99, núm. 1: pp. 3-9. DOI:10.1093/ptj/pzy116.
- Gutiérrez, J.** (2015). *Diseño Curricular Basado en Competencias: manual para determinar competencias, perfiles, planes y programas*. Santiago, Ediciones LOM.
- Gyamarti, G. et al.** (1984). *Las profesiones. Dilemas del conocimiento y del poder*, Santiago de Chile, Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Habermas, Jurgen.** (2001). *Ciencia y Técnica como “Ideología”*. Madrid, Editorial Tecnos (Grupo Anaya).



- Habermas**, Jurgen (1990). Conocimiento e interés. Buenos Aires, Taurus Ediciones.
- Hair, J.**, Black, B., Babin, B., Anderson, R. & Tatham, R. (2006). *Multivariate Data Analysis, 6th Edition*. New York: Pearson.
- Hammond**, K.R. (1996). *Human judgment and social policy: irreducible uncertainty, inevitable error, unavoidable injustice*. New York: Oxford University Press; 1996.
- Hamui**, A. (2016). Tensiones y reconfiguraciones de la práctica docente ante el cambio curricular en la Facultad de Medicina de la Universidad Nacional Autónoma de México. *Investigación en Educación Médica*. vol. 5, núm. 20: pp. 215-219.
- Harvey, L.**, & Knigh, P.T. (1996). *Transforming Higher Education*. Buckingham: SRHE and Open University Press.
- Herrera**, R. (1998). *Bases Para el Desarrollo Cualitativo de la Docencia Universitaria*. En, CINDA, Gestión e Internacionalización de la Docencia Universitaria.
- Holdsworth**, L.K., Webster, V.S., McFadyen, A.K., The Scottish Physiotherapy Self-Referral Study Group. (2007). Self-referral, access and physiotherapy: patients' knowledge and attitudes – results of a national trial. *Physiotherapy*, 94:141- 149.
- Hyoung**, S.S. (2019). Procesos de razonamiento en razonamiento clínico: desde la perspectiva de la psicología cognitiva. *Korean Journal of Medical Education*, 31 (4): 299-308. DOI: 103946/kjme.2019.140
- Ibarra**, N. (2018). Experiencias y reflexiones sobre un Razonamiento Profesional propio desde el caleidoscopio del Modelo Función-Disfunción del Movimiento Humano. *REEM*. vol. 5, núm. 2: pp.
- INFORME DE LA COMISIÓN DE EDUCACIÓN, DEPORTES Y RECREACIÓN**. (2006). Recaído en el proyecto de ley que confiere el carácter de título profesional universitario a las carreras de kinesiología, fonoaudiología, enfermería, obstetricia y puericultura, nutrición y dietética, tecnología médica y terapia ocupacional. BOLETÍN N° 3849-04 (S)



- Jiménez, F.** (2014). Modelos de gestión de la diversidad cultural para la escolarización de alumnado inmigrante en las escuelas chilenas: Desafíos para la interculturalidad actual. *Estudios pedagógicos XL*, N°2: 409-426.
- Jonnaert, P., Barrette, J., Masciotra, D., Yaya, M.** (2006). *Revisión de la competencia como organizadora de los programas de formación: hacia un desempeño competente*. ORÉ/UQAM. Obtenido el 2 de Noviembre de 2019 desde <http://www.ore.uqam.ca/>
- Kasisirer, J., Wong, J., Kopelman, R.** (2010) *Manual de razonamiento clínico*. Mc Graw Hill.
- Kant, Emmanuel.** (1961[2016]). *Crítica de la Razón Práctica*. Traducción de José Rovira. Buenos Aires, Armengol, Losada.
- Kant, Emmanuel.** (1939). *Fundamentos de metafísica de las costumbres*, Excelsior núm. 46, Santiago de Chile: Editorial Ercilla, S.A.
- Kavle, S.** (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. EDICIONES MORATA. Madrid, España.
- Kitzinger y Barbour, R.S.** (1999). Introduction: The challenge and promise of focus group, en R.S. Barbour y J . Kitzinger (eds), *Developing Focus Group Research. Politics, Theory and Practice*. Londres: Sage, pp. 156-172
- Klein, G.A.** (1989). Recognition-primed decisions. In: Rouse WB (Eds) *Adances in Man-Machine System Research*. Greenwich: JAI Press.
- Kotow, M.** (2015). *Carne y cuerpo. Un desafío a la bioética*. Escuela de Salud Pública, Universidad de Chile. Santiago de Chile. Ocho Libros Editores.
- Latorre, C., González, E., y Espinoza, O.** (2009). *Equidad en Educación superior*, Santiago de Chile: Editorial Catalonia Ltda.
- Ley, 21.091.** (2016). Ley de Educación Superior, SEGPRED.
- Le Boterf G.** (2010). *Repenser la competence*. Paris: EYROLLES, Editions d'Organisation.



- Lee, D., Hyoung, S., Whan, M.** (2012). Bases neuronales del aprendizaje por refuerzo y la toma de decisiones. *Annu Rev Neurosci*, 35: 287-308. DOI: 10.1146/annurev-neuro-062111-150512.
- Leemrijse, C.J., Swinkels, I.C.S., Veenhof, C.** (2008) Direct access to physical therapy in the Netherlands: results from the first year in community-based physical therapy. *Phys Ther.* vol. 88, núm. 8: pp. 936-946.
- León, M.J., Crisol, E.** (2011). Diseño de cuestionarios (OPPUMAUGR y OPEUMAUGR): La opinión y la percepción del profesorado y de los estudiantes sobre el uso de las metodologías activas en la Universidad. *Revista del Profesorado*, vol. 15, núm. 2: pp. 271-298.
- López, A., González, A., Crisóstomo, S., Achú, E., Escobar, M.** (2010). Diagnóstico en Kinesiología. Implicancias en la formación e investigación. *Revista UCMaule*. núm. 38: pp. 85-98.
- Lorenzana, F. R.** (2012). *La evaluación de los aprendizajes basada en competencias en la educación universitaria. Tesis Doctoral. Universität Flensburg*).
- Lotz-Sisitka, H., Wals, A., Kronlid, D., & Mc Garry, D.** (2015). Transformative, transgressive social learning: rethinking higher Education pedagogy in times of systemic global dysfunction. *Current Opinion in Environmental Sustainability*. vol 16: pp. 73-80. DOI:10.1016/j.cosust.2015.07.018
- McGaghie, W.** (1980). Medical problem solving: reanalysis. *Journal of Medical Education*, 55: 912-921.
- Martínez, R.** (1996). *Psicometría: teoría de los test psicológicos y educativos*. Madrid: Síntesis.
- Martínez, L.** (2017). Percepciones de alumnado y profesorado en Educación superior sobre la evaluación en formación inicial en educación física. *Retos*. núm. 32: pp. 76-81
- Martuccelli, D.** (2010). *¿Existen individuos en el Sur?*, Santiago, LOM Ediciones.
- Maureira, H** (2017). Síntesis de los principales elementos del Modelo Función-Disfunción del Movimiento Humano. REEM. Vol. 4, núm. 1: pp. 7-24



- Maureira, H.** (2007). *Epistemología del modelo Función-Disfunción del Movimiento Humano*. TAD, Universidad Católica del Maule. Talca, Chile.
- Maureira, H.** (2006). II Congreso de Educación en Kinesiología. Modelo Función-Disfunción. Concepción, Chile.
- Marx, Karl** (1867 [2008]), *El capital. Crítica de la economía política*, t. I/vol. I, México, Siglo XXI Editores.
- Mc Millan, J., Schumacher, S.** (2005). *Investigación Educativa*. 5 ed. Pearson, España.
- Mc Cowan, T.** (2016). *Un marco conceptual sobre la equidad en el acceso a la educación superior*. En *Equidad en la educación superior. Desafíos y proyecciones en la experiencia comparada*. Zúñiga, C, Redondo, J, López, M. & Santa Cruz, E., (ed.). Santiago: Ediciones y publicaciones El Buen Aire S.A.
- Medina, P., Morales, P., Tapia, H., Muñoz, R., Escobar, M.** (2016). Kinesiología en aprendizaje y servicio para personas postradas, *REEM*, vol. 3, núm. 1: 43-45.
- Medina, P., Muñoz, R., Tapia, H., Escobar, M.** (2013). Diagnóstico en Kinesiología basado en el modelo Función Disfunción: Estrategias de razonamiento. *Revista Kinesiología*, vol. 32, núm. 2: pp. 56-77.
- Miller, G.E.**, (1990). The assesment of clinical skills/competence/performance. *Acad. Med*, vol. 65, núm. 9. Suppl: S63-7.
- MINEDUC**, (2006). LEY 20.129, Educación Superior. Artículo N° 28 Letras a y b.
- MINSAL**, (2006) Norma de cuidados domiciliarios de personas que sufren Discapacidad Severa (2006). División de Prevención y Control de Enfermedades, Depto. Ciclo Vital Programa del Adulto Mayor, Unidad de Discapacidad y Rehabilitación.
- Miranda-Zapata, E.** (2014). Análisis factorial confirmatorio de la Escala de habilidades sociales en universitarios chilenos. *Revista Latinoamericana de Psicología*, vol. 46, núm. 2: pp. 73-82.



- Monpetit- Tourangeau, K., Dyer, J., Hudon, A., Windsor, M., Charlin, B., Mamede, S., Van Gog, T.** (2017). Fostering clinical reasoning in Physiotherapy: comparing the effects of concept map study and concept map completion after example study in novice and advanced. *BMC Medical Education*.17:238. DOI: 10.1186/12909-017-1076-z
- Montaldo, G., Herskovic, L.** (2013). Aprendizaje del razonamiento clínico por reconocimiento de patrón, en seminarios de casos clínicos prototipos, por estudiantes de tercer año de medicina. *Rev Med Chile*, 141: pp.823-830.
- Monteiro, S., Norman, G.** (2013). Diagnostic Reasoning: Where We've Been, Where We're Going. *Teaching and Learning in Medicine*, 25 (S1): S26-S32
- Montenegro, I.** (2011). *Aprendizaje y desarrollo de competencias*. 2ª Ed. Aula Abierta, Magisterio, Bogotá, Colombia.
- Morales, J.** (2015). El debate en torno al concepto de competencias. *Investigación en Educación Médica*, vol. 4, núm. 13: pp. 36-41.
- Moreno, A., Iglesias, A.** (2013). Experiencia docente en base a técnicas de autoevaluación y razonamiento clínico odontológico por medio de las TIC. *Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación*, núm. 42: 37-49.
- Moruno, P.** (2002). *Razonamiento clínico en terapia ocupacional: un análisis del procedimiento diagnóstico*. Tesis Doctoral, Facultad de Psicología, Universidad Autónoma de Madrid. Cantoblanco, Madrid.
- Moore, J.H., McMillian, D.J., Rosenthal, M.D., Weishaar, M.D.** (2005) Risk determination for patients with direct access to physical therapy in military healthcare facilities. *J Orthop Sports Phys Ther*, 35: pp. 674-678.
- Nagi, S. Z.** (1964). A study in the evaluation of disability and rehabilitation potencial: Concepts, methods, and procedures. *Am J Public Health*, vol. 4, núm. 9: pp. 1568-1579.
- Nalette, E.** (2010). Constrained Physical Therapist Practice: An ethical case analysis of recommending discharge placement from acute care setting. *Phys Ther*, 90: pp. 939-952.



- Narro-Robles, J.** (2004). Simposio III. La herencia de Flexner. Las Ciencias básicas, el hospital, el laboratorio, la comunidad. *Gaceta médica de Mexico*, vol. 140, núm. 1
- Navarro, T.** (2015). Razonamiento Clínico: razonar sobre nuestros casos, una propuesta docente para nuestros centros. *Actualización en Pediatría*. Taller: pp. 319-409.
- Navas, G., Lara, B., Ortega P.** (2006). Perfil académico en alumnos de nuevo ingreso al Centro Universitario de Ciencias de la Salud de la Universidad de Guadalajara y su correlación con el desempeño académico en el primer año de la carrera. *Revista de Educación y Desarrollo*. Julio-septiembre: pp. 29-38.
- Nicol, E.** (1963). *Psicología de las situaciones vitales*. Fondo de Cultura Económica, México.
- Nishijima, Y., Blima, L.,** (2016). El poder médico y la crisis de los vínculos de confianza en la medicina contemporánea. *Salud Colectiva*, vol. 12, núm. 1: pp. 9-21
- Nivón, E., Rosas, A.** (1991). Para interpretar a Clifford Geertz. Símbolos y metáforas en el análisis de la cultura. *Alteridades*, vol. 1, núm. 1: pp. 40-49.
- Noblet, T., Marriott, J., Jones, T., Dean, C., Rushton, A.** (2019). Perceptions of Australian Physiotherapy students about the potential implementation of physiotherapist prescribing in Australia: a national survey, *BMJ Open*; 9: e026327. DOI: 10.1136/bmjopen-2018-026327
- Norman, G., Kevin, E.** (2010). Diagnostic error and clinical reasoning. *Medical Education*, 44: pp. 94-100.
- Norman, G., Young, M., Brooks, L.** (2007). Non-analytical models of clinical reasoning: The role of experience. *Medical Education*, 41: pp. 1140-1145.
- Oyarzún, F.** (2010). *Idea de la persona ética*, Valdivia: Ediciones Universidad Austral de Chile.



- Paranjape, K., Schinkel, M., Nannan, R., Car, J., Nanayakkara, P.** (2019). Introducción de la capacitación en inteligencia artificial en educación médica. *JMIR Medical Education*, vol. 5, núm. 2: 1-26. DOI: 10.2196/16048
- Payton O., Hueter A., Mc Donald M., y Hirt S.** (1980). *Instructional Style Preferences: Physical Therapy Faculty Members in the United States*; 60: pp. 1277-1281.
- Pecarevic, M.** (2012). *Orígenes de la formación profesional. El caso de los kinesiólogos chilenos, desde sus voces*. Ediprint, Santiago de Chile.
- Pecarevic, M.** (2005). Enfoque curricular por competencias, una mirada crítica. *Revista Kinesiología*, núm. 77: pp. 10-13.
- Pelaccia, T., Tardif, J., Tribby, E., Charlin, B.** (2011). An analysis of clinical reasoning through a recent and comprehensive approach: The dual-process theory. *Medical Education Online* 2011, 16: 5890 - DOI: 10.3402/meo.v16i0.5890
- Perrenoud, Philippe.** (2014). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Ed. Graó, Barcelona, España.
- Perrenoud, Philippe.** (2007). *Diez nuevas competencias para enseñar*, 4ta edición. Barcelona, España: Ed. Graó.
- Peters, M., & Wals, E.** (2016). Transgressive learning in times of global systemic dysfunction: interview with Arjen Wals. *Open Review of Educational Research*. vol. 3, núm. 1: pp. 179-189. DOI: 10.1080/23265507.2016.1217166
- Proyecto Tuning América Latina** (2008). Obtenido el 20 de marzo 2015 desde <http://www.tuning.unideusto.org/tuningal/>
- Proyecto de Ley de Educación Superior** (2016). Mensaje N° 110-364. S.E. La Presidenta de la República, 4 de julio 2016.
- Purtilo, RB.** (2000). Moral courage in time of change: vision for future. *JOPTE*; vol. 14, núm. 3: pp. 4-6.
- Purtilo, RB.** (1986). Professional responsibility in physiotherapy: old dimensions and new directions. *Physiotherapy*, 72: pp. 579-583



- Quilaqueo, D.,** Quintriqueo, S., Torres, H. (2016). Características epistémicas de Los métodos educativos mapuches. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol. 18, núm. 1:pp. 39-51.
- Quintriqueo, S.,** Quilaqueo, D. Peña, F., Muñoz, G. (2015). Conocimientos culturales como contenidos de la educación familiar mapuche. *Alpha*, núm. 40: pp. 131-146.
- Quintriqueo, S.,** Quilaqueo, D., Torres, H. (2014). Contribución para la enseñanza de las ciencias naturales: saber mapuche y escolar. *Educ Pesqui, Sao Paulo*, vol. 40, núm.4: pp. 65-982. DOI: 10.1590/s1517-97022014005000009
- Rancich, A.,** Candreva, A. (1995). Razonamiento Médico: Factores y condiciones de la resolución de problemas como estrategia de enseñanza-aprendizaje. *Educ Med Salud*, vol. 29, núm. 3: 257-269.
- Rapley, T.** (2014). *Los análisis de la conversación, del discurso y de documentos en investigación cualitativa*. EDICIONES MORATA, Madrid.
- Retamal, E.** (2014). *Kinesiología. Contribución a su Historia. Desarrollo de la Profesión*. Colegio de Kinesiólogos. Santiago de Chile.
- Rea, L.M.,** y Parker, R.A: (1992). *Designing and conducting survey research: A comprehensive guide*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Riquelme, E.,** Riquelme, P. (2011). Análisis psicométrico confirmatorio de la medida multidimensional del test de autoconcepto forma 5 en español (AF5) en estudiantes universitarios de Chile, *Psicología, Saúde e Doenças*, Vol 12: 91-103.
- Rodríguez, C.,** Valdivieso, G. (2008). El éxito escolar de alumnos en condiciones adversas. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* (México), vol XXXVIII, núm.1-2: pp. 81-106.
- Rodríguez-Fuentes, A.** (2008). *Didáctica en el Espacio Europeo de Educación Superior*. EOS Universitaria, Madrid.



- Rodríguez, A., Valdés de la Rosa, C., Salellas, J.** (2013). La adquisición de habilidades de razonamiento clínico en estudiantes de la carrera de medicina, *Humanidades Médicas*. Vol. 13, núm. 1: 72-87.
- Rodríguez, S.** (2014). Legitimación cognitiva de políticas de calidad universitaria a través del proceso de aprendizaje y rendimiento académico. *Paradigma, revista de investigación educativa*, año 2, núm. 35: pp. 75-98.
- Rojo, R.** (2016). Competencias genéricas adquiridas, según estudiantes de una carrera de la salud. *Investigación en Educación Médica*, vol. 5, núm. 19: pp. 172-181.
- Romanello, M., Knigh-Abowitz, K.** (2000). The ethic of care in physical therapy practice and education: challenges and opportunities. *JOPTE*, vol. 14, núm. 3: pp. 20-25.
- Rothstein, J.** (1985). *Measurement in Physical Therapy*, Churchill Livingstone, USA.
- Rubilar, K.** (2014). Moción Parlamentaria que establece exclusividad universitaria. Boletín 9687-04. Periodo Legislativo 2014-2018, Legislatura 362, Sesión 86^a
- Ruiz, C.** (2002). *Instrumentos de investigación educativa: Procedimientos para su diseño y validación*, Barquisimeto. CIDEG (Centro de Investigación y Desarrollo en Educación y Gerencia).
- Sánchez, S., Castro, L., Casas, J. Vallejos, V.** (2016). Análisis Factorial de las Percepciones Docentes sobre Diseño Universal de Aprendizaje. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*. vol. 10, núm. 2: pp. 135-149.
- Santelices, M.V.** (2018). *Equidad en la educación superior. Diseño y resultados de programas de acceso en universidades selectivas*. Santiago de Chile: Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Schenkman M, Deutsch JE, Gill-Body KM.** (2006). An integrated framework for decision making in neurologic physical therapist practice. *Phys Ther*, 86: pp. 1681–1702.



- Schön, D.** (2010). *La formación de profesionales reflexivos: Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. 4ª edición, 7-310. Paidós/MEC, Madrid. España.
- Schön, D.** (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Buenos Aires. Paidós.
- Simon, H** (1957) *Administrative behavior: a study of decision-making processes in administrative organization*. NY: M^{ac} Millan.
- Stokes, E.** (2011). *Direct access and patient self-referral*. WCPT Keynotes, UK, N° 234307.
- Strauss, A & Corbin, J.** (2002). *Bases de la Investigación Cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la Teoría Fundamentada*. Colombia: Editorial Universidad de Antioquía.
- Tassone, V., O'Mahony, C., McKenna, E., Eppink, H., Wals, A.** (2018). Re-designing higher education curricula in times of systemic dysfunction: a responsible research and innovation perspective. *High Educ*, vol. 76: pp. 337-352. DOI: 10.1007/s10734-017-0211-4
- Tardif, J.** (2008). Desarrollo de un programa por competencias: de la intención a su implementación. Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado. Obtenido el día 26 de octubre de 2019 desde <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev123ART2.pdf>
- Tardif, J.** (2006). *L'évaluation des compétences. Documenter le parcours de développement*. Montréal: Chenelière Éducation.
- Thammasitbonn, S., and Singhal, G.** (2013). System-Related Factors Contributing to Diagnostic Errors. *Curr Probl Pediatr Adolesc Health Care*; 43: pp. 242-247.
- Tobón, S.** (2006). *Formación basada en competencias. Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica*. 2ª Ed. ECOE Ediciones, Bogotá, Colombia.
- Tong, A., Sainsbury, P., y Craig, J.** (2007). Consolidated criteria for reporting qualitative research (COREQ): a 32-item checklist for interviews and focus groups. *International Journal for Quality in Health Care*. vol. 19, núm. 6: pp. 349-357.



- Torres, M., Toloza, I., Daza, J. (2009).** *Estrategias pedagógicas que favorecen la toma de decisiones clínicas en fisioterapia.* Facultad de Rehabilitación y Desarrollo Humano. Editorial Universidad del Rosario, documento de Investigación. Bogotá, Colombia.
- Tuning América Latina (2008).** *Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina.* Publicaciones de la Universidad de Deusto, Bilbao, España.
- UNESCO (2005).** Informe Mundial de la UNESCO: Hacia las sociedades del conocimiento. Publicado por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura. Meyyenne, Francia. Obtenido el 3 de Febrero de 2012 desde: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001419/141908s.PDF>
- USC (2012).** Division de Biokinesiology and Physical therapist Department, University Sourthen of California. Principes. Obtenido el 16 de octubre de 2019 desde <http://www.usc>.
- US War Deparment (1921).** *Education for Citizenship.* Washington, DC., en Cuba-Esquivel, A. (2016). Constructo competencia: síntesis histórico-epistemológica. *Educación, vol. XXV, núm.48:* pp. 7-47. DOI:10.18800/educacion.201601.001
- Valles, M. (2000).** *Técnicas Cualitativas de Investigación Social.* Madrid: Editorial Síntesis, S.A.
- Van der Vleuten, C.P.M. (1996).** The assesment of profesional competence: Developments, research and practical implications. *Advances Health Science Education, 1:* 41-67.
- Vasilachis, I. (2000).** *Estrategias de Investigación Cualitativa.* Barcelona: Gedisa Editorial.
- Vieytes, R. (2005).** *Metodología de la investigación en organizaciones, mercado y sociedad.* Buenos Aires: Editorial de las Ciencias.
- Villarroel, R. (2018).** *Ética de la investigación en educación. Guía teórica y práctica para investigadores.* Santiago de Chile: Ocho Libros Editores.
- Villarroel, V., & Bruna, D. (2014).** Reflexiones en torno a las competencias genéricas en educación superior: Un desafío pendiente. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad, vol. 13 núm. 1:* pp. 23-34.



- Villarroel, J., Ribeiro dos Santos, Q., Bernal, N. (2014).** Razonamiento Clínico: Su déficit actual y la importancia del aprendizaje de un método durante la formación de la competencia clínica del futuro médico. *Rev Cient Cien Med*, vol. 17, núm. 1: pp. 29-36.
- Vigotsky, L. S. (1995).** Historia del desarrollo de las funciones psicológicas superiores, en L. S. Vygotsky, *Obras escogidas*, vol. 3, Madrid, España, Visor.
- Vishaka, J., Rao, S., & Jinadani, M. (2019).** Effectiveness of SNAPPS for improving clinical reasoning in postgraduates: Randomized controlled trial. *BMC Medical Education*. 19: 224 DOI: 10.1186/s12909-019-1670-3
- Voges, T., Frantz, J. (2019).** Clarifying the role of clinical supervisors according to physiotherapists at a higher Education institution. *South African Journal of Physiotherapy*. vol. 75, núm. 1: pp. 1-6.
- Walankar, P. (2019).** Evaluation of learning approaches in Physiotherapy students; A valuable insight. *Journal of Education and Health Promotion*. DOI: 104103/jehp.jehp_254_18
- WCPT. (2013).** *Policy Statements*. Education. London, UK. Obtenido el 25 de octubre de 2019 desde: www.wcpt.org
- WCPT. (2011).** *Policy Statement: Autonomy*. WCPT, London (2011). Obtenido el 25 de octubre de 2019 desde <https://www.wcpt.org>
- Willis, B., Campbell, A., Sayers, S. Gibson, K. (2018).** Integrated clinical experience with concurrent problem-based learning is associated with improved clinical reasoning among physical therapy students in the United States. *J Educ Eval Health Prof*. 15:30 DOI: 10.3352/jeehp.2018.15.30
- Yen, R., Barr, P., Cochran, N., Aarts, J., Légare, F., Reed, M., et al (2019).** Conocimientos y actitudes de los estudiantes de medicina hacia la toma de decisiones compartidas: resultados de una encuesta multinacional y



transversal. *Medical Decision Making Policy & Practice*, vol. 4, núm. 2: 1-27. DOI: 10.1177/2381468319885871.

Zabala, A., & Arnau, L. (2008). *11 ideas clave. Cómo aprender y enseñar competencias.* 2ª Ed. Editorial GRAÓ, Barcelona, España.

Zapata, G. & Tejada, I. (2016). Educación Superior en Iberoamérica. Informe 2016. Informe Nacional: Chile. Universia, CINDA.

Zemelman, H. (2008). Los docentes protagonistas en los procesos educativos. 8º Congreso Internacional de Educación. Obtenido el 1 de Agosto de 2016, desde: <https://www.youtube.com/watch?v=bdhPq6pj84A>



12. ANEXOS

Anexo 1. Copia del acta de aprobación del Estudio.



ACTA Nº: 147/2018

ACTA DE EVALUACIÓN

En Talca, a 24 de septiembre de 2018, el Comité de Ética Científica de la Universidad Católica del Maule, con asistencia de sus miembros **Dr. Marcelo Correa Schnake, Doctor en Teología Moral; Dr. Ariel Arencibia Rodríguez, Doctor en Ciencias Agrícolas; Sra. Ivonne San Luis, Abogada; David Schnettler Rodríguez, Médico, Sara Cuadros Bióloga, Dr. Paulo González Gutiérrez, Doctor en Ciencias de la Vida y de la Salud, Filomena Díaz, Representante de la Comunidad y Dra. Margarita Poblete Troncoso, Doctora en Enfermería**, han revisado los documentos presentados por el investigador **Máximo Escobar Cabello**, a saber:

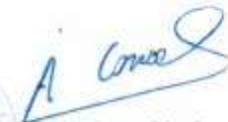
Investigación: **"RENOVACIÓN METODOLÓGICA Y EVALUACIÓN EN EL DESARROLLO DE UN MODELO DE COMPETENCIAS DE RAZONAMIENTO CLÍNICO"**

El Comité de Ética Científica ha evaluado el estudio a la luz de la Declaración Universal de Derechos Humanos, las Normas Internacionales de la CIOMS y la Ley 20.120 sobre la investigación científica en el ser humano, su genoma y prohíbe la clonación humana.

El Comité de Ética Científica ha considerado que sus miembros declararon no tener conflicto de interés relacionado a este estudio y de la revisión se ha obtenido:

1. En cesión del CEC de fecha 03 de septiembre del 2018 el proyecto fue aprobado con observaciones
2. El investigador subsanó dentro del plazo las observaciones las que pasaron a revisión y estas fueron aprobadas

En consecuencia, el Comité de Ética Científica de la Universidad Católica del Maule, por consenso de sus miembros, **APRUEBA** el estudio: **"RENOVACIÓN METODOLÓGICA Y EVALUACIÓN EN EL DESARROLLO DE UN MODELO DE COMPETENCIAS DE RAZONAMIENTO CLÍNICO"**.




Dr. Marcelo Correa Schnake
Presidente Comité de Ética Científica
Universidad Católica del Maule



Anexo 2. Carta de Participación



Estimad@ Colega:

La formación de Kinesiólogos importa como un factor del cual en alguna medida somos todos responsables. Usted con seguridad conoce muy bien el desarrollo que ha tenido nuestra profesión y lo que está por venir, por tanto, opinar respecto de las estrategias formativas en uso, tienen una fuerte vinculación con los futuros desempeños que tendrán los Kinesiólogos en los próximos años.

En mi caso, estoy realizando un trabajo como estudiante de Doctorado en Educación, por lo que su opinión es importante para esta investigación. De ahí que a través de la presente comunicación le solicite su colaboración con el cuestionario adjunto a su correo.

Además, como un profesional en activo desempeño, sus antecedentes sociodemográficos ayudarían a contribuir a la mejor comprensión del fenómeno de la formación inicial de kinesiólogos. Este es un estudio donde usted y todos los participantes, pueden libremente expresar sus apreciaciones.

Sobre la base que me permite acceder a su parecer respecto de aspectos sustantivos para la formación, es que le solicito tenga a bien contestar las interrogantes y reenviarme sus respuestas al mismo correo con el material adjunto.

Todas las respuestas serán codificadas y encriptadas en archivos a los cuales solo tendrá acceso el investigador responsable, no existiendo posibilidad alguna de individualizarlas.

Se despide con especial atención.

Klgo. Máximo Escobar Cabello
maxfescobar@gmail.com
71 203119 ~ +569 92787603



Anexo 3. Consentimiento Informado

CONSENTIMIENTO INFORMADO

1. Contexto de la investigación

ALCANCES DE LA RENOVACIÓN METODOLÓGICA Y LA EVALUACIÓN PARA EL DESARROLLO DE UN MODELO DE COMPETENCIAS DE RAZONAMIENTO CLÍNICO EN LA FORMACIÓN INICIAL DE KINESIÓLOGOS es desarrollada por el kinesiólogo Máximo Escobar Cabello, en el marco de su Tesis para optar al grado de Doctor en Educación a cargo del profesor guía Dr. Iván Sánchez Soto Académico Titular de la Universidad del Bío – Bío.

2. Objetivo de la investigación

Develar los alcances de la renovación metodológica y la evaluación en el desarrollo de las competencias de razonamiento clínico utilizadas en la formación inicial de kinesiólogos.

3. Breve descripción del proyecto

Se describe una investigación con los elementos centrales asociados al uso de las metodologías activas y la evaluación en el desarrollo de las competencias de razonamiento clínico, el significado que atribuyen los docentes a sus prácticas pedagógicas, los factores de la disciplina y las visiones que se tienen de la formación inicial de los kinesiólogos.

4. Metodología

Para esta investigación, las técnicas de recogida de información que se proponen incluyen fuentes documentales, grupos focales, entrevistas semiestructuradas, y **LA PRESENTE ENCUESTA**. La metodología dispuesta para responder al objetivo general es de tipo mixta y, secuencial.

5. Solicitud de participación

La actividad de la cual solicitamos Ud. participe, tiene como propósito develar cuestiones relativas a las metodologías activas y la evaluación que se utilizan en los estudiantes para el desarrollo de las competencias de razonamiento clínico en las carreras de kinesiología. En lo que dice relación con el manejo de la información obtenida, se subraya que ella será de uso estrictamente académico – investigativo acorde a los fines de la presente investigación. Asimismo, destacar el carácter “voluntario” de su participación y colaboración en esta investigación, pudiendo retirarse de la misma en el momento que Ud. estime conveniente, no acarreándole ninguna responsabilidad posterior o consecuencia negativa.

6. Confidencialidad

Las actividades serán confidenciales garantizándole que su nombre no será identificado dada la codificación y la encriptación de las respuestas derivadas del CUESTIONARIO.

7. Acceso a los resultados de la investigación

El participante podrá consultar los resultados finales de la investigación.

8. Almacenamiento y resguardo de la información

Tanto este documento debidamente firmado, como las respuestas del CUESTIONARIO serán almacenados y guardados de forma reservada por el investigador, una vez finalizada la investigación.



9. Beneficios

Su participación permite contribuir al mejoramiento de los sistemas educativos formales en Chile y a ser parte de un análisis científico de la formación inicial de kinesiólogos en el área de la investigación.

10. Compromiso

Usted será CONSULTADO por correo, pudiéndose negar a responder las preguntas o dejar de participar en el momento que lo estime conveniente.

Su participación no involucra retribución económica por este hecho.

Se deja constancia además, que este documento (consentimiento informado) será firmado en dos copias, quedando una de ellas en manos del investigador responsable y la otra copia en manos del participante.

11. Contacto

Si Usted tiene preguntas acerca de sus derechos como participante de este estudio, reclamos o dudas acerca de esta investigación, por favor contáctese con el investigador responsable, Máximo Escobar C. a maxfescobar@gmail.com, o con su supervisor de tesis, Dr. Iván Sánchez S., isanchez@ubiobio.cl.

Nombre del entrevistado(a):

RUT:

Tel. / Cel.:

Email:

Fecha de la entrevista:

Declaro estar en conocimiento de los objetivos y condiciones de la entrevista y acepto participar en ella.

Firma Participante

Firma Investigador Responsable

Máximo Escobar Cabello

maxfescobar@gmail.com

71 203119 ~ +569 92787603



Anexo 4. Cuestionario Preliminar

Cuestionario de investigación Preliminar

1. Correo electrónico

Antecedentes demográficos

2. Edad

3. Género

a. Femenino b. Masculino c. Otro_____

4. ¿En qué escuela universitaria estudió Kinesiología?

5. ¿Hace cuantos años egresó?

6. ¿Cómo fue su formación de Kinesiólogo?

- a. Tradicional
- b. Por competencias
- c. Otra

7. ¿En su escuela existía comité curricular o una oficina de docencia?

- a. Si
- b. No

8. ¿Cuántos años (meses) demoró en encontrar su primer trabajo estable?

_____ años_____ meses_____

9. ¿Cómo profesional usted percibe en pesos?

- a. Menos de \$790.000
- b. \$800.000 a \$1.290.000
- c. Mayor a \$1.300.000 pero menos de \$2.000.000
- d. Más de \$2.000.000
- e. Otro_____



10. ¿Cuál es su grado académico?

- a. Licenciado
- b. Magíster
- c. Doctor
- d. Post- doctorado
- e. Sin grado
- f. Otro _____

11. ¿Cuál es su jerarquía académica?

- a. Instructor
- b. Auxiliar o asistente
- c. Adjunto o asociado
- d. Titular
- e. Profesor Emérito
- f. No tengo, no corresponde
- g. Otro _____

12. Su experiencia la ha desarrollado en

- a. Gestión o administración
- b. Docencia
- c. Investigación
- d. Profesión
- e. Otra _____

13. Con referencia a su capacitación por competencias ¿Usted ha realizado?

- a. Cursos
- b. Diplomados
- c. Post Grado
- d. Becas
- e. Ninguna capacitación
- f. Otra _____



14. Con referencia a sus actividades de extensión ¿Usted ha sido invitado a?

- a. Charlas y Diplomados
- b. Cursos de Post-título o Post-grado
- c. Congresos nacionales
- d. Congresos internacionales
- e. Como referente o asesor
- f. No he sido invitado
- g. Otro _____

15. Años de experiencia docente

16. ...En lo profesional, cuando he tenido que diagnosticar, he utilizado

- a. Categoría APTA
- b. Clasificación CIF
- c. Modelos Función- Disfunción
- d. Modelo propio
- e. No empleo diagnóstico kinésico
- f. Otro _____

17. Si desea agregar algún antecedente socio-demográfico, puede hacerlo a continuación



Ámbitos asociados a la investigación

I. Innovación curricular (IC)

Por favor responda según la aseveración si está o no está de acuerdo

18. Los efectos provocados por la IC son producto de las acreditaciones

- a. Muy de acuerdo
- b. De acuerdo
- c. Indiferente
- d. En desacuerdo
- e. Muy en desacuerdo

19. Los efectos formativos que tenga la IC, son dependientes del tipo de capital humano que porten los estudiantes

- a. Muy de acuerdo
- b. De acuerdo
- c. Indiferente
- d. En desacuerdo
- e. Muy en desacuerdo

20. Los efectos formativos de la IC refuerzan la pasividad y la memorización de contenidos

- a. Muy de acuerdo
- b. De acuerdo
- c. Indiferente
- d. En desacuerdo
- e. Muy en desacuerdo

21. A pesar de la IC, los profesores siguen teniendo preferencias por los métodos tradicionales

- a. Muy de acuerdo
- b. De acuerdo
- c. Indiferente



- d. En desacuerdo
- e. Muy en desacuerdo

22. Los profesores saben que con la IC hay una buena oportunidad para transformar las prácticas pedagógicas

- a. Muy de acuerdo
- b. De acuerdo
- c. Indiferente
- d. En desacuerdo
- e. Muy en desacuerdo

23. Un efecto de la IC es que los estudiantes perciben que están en presencia de una “experimentación curricular”

- a. Muy de acuerdo
- b. De acuerdo
- c. Indiferente
- d. En desacuerdo
- e. Muy en desacuerdo

24. Los efectos provocados por la IC, son consecuencia de la consolidación del modelo neoliberal en la educación

- a. Muy de acuerdo
- b. De acuerdo
- c. Indiferente
- d. En desacuerdo
- e. Muy en desacuerdo

25. La opinión que tienen los estudiantes sobre la IC, depende de la escuela donde se hayan formado

- a. Muy de acuerdo
- b. De acuerdo
- c. Indiferente
- d. En desacuerdo
- e. Muy en desacuerdo



26. Los estudiantes han logrado entender que el cambio curricular les proporcionará mejores herramientas profesionales

- a. Muy de acuerdo
- b. De acuerdo
- c. Indiferente
- d. En desacuerdo
- e. Muy en desacuerdo

27. Los cambios curriculares obedecen a convenios internacionales que buscan reproducir modelos formativos irreflexivos

- a. Muy de acuerdo
- b. De acuerdo
- c. Indiferente
- d. En desacuerdo
- e. Muy en desacuerdo

II. Renovación metodológica (RM)

28. La RM es percibida por los estudiantes como un “proceso experimental” en su formación

- a. Muy de acuerdo
- b. De acuerdo
- c. Indiferente
- d. En desacuerdo
- e. Muy en desacuerdo

29. La RM permite usar metodologías como el aprendizaje basado en problemas, el estudio de casos y las simulaciones

- a. Muy de acuerdo
- b. De acuerdo
- c. Indiferente



- d. En desacuerdo
- e. Muy en desacuerdo

30. El aprendizaje con metodologías centradas en el estudiante debe ser independientes del uso de instrumentos de evaluación

- a. Muy de acuerdo
- b. De acuerdo
- c. Indiferente
- d. En desacuerdo
- e. Muy en desacuerdo

31. La RM no precisa del conocimiento de los perfiles diagnósticos de los estudiantes

- a. Muy de acuerdo
- b. De acuerdo
- c. Indiferente
- d. En desacuerdo
- e. Muy en desacuerdo

32. El uso de metodologías centradas en el estudiante, corresponde a una moda pedagógica

- a. Muy de acuerdo
- b. De acuerdo
- c. Indiferente
- d. En desacuerdo
- e. Muy en desacuerdo

33. Estas metodologías centradas en el estudiante permiten una precoz autonomía para el aprendizaje

- a. Muy de acuerdo
- b. De acuerdo
- c. Indiferente
- d. En desacuerdo
- e. Muy en desacuerdo



- 34. Las metodologías centradas en el estudiante han sido impuestas por las autoridades para mostrar resultados en la formación por competencias**
- Muy de acuerdo
 - De acuerdo
 - Indiferente
 - En desacuerdo
 - Muy en desacuerdo
- 35. Las metodologías centradas en el estudiante permiten realizar aprendizaje en base a investigaciones, enseñar en base al error y en base al servicio comunitario**
- Muy de acuerdo
 - De acuerdo
 - Indiferente
 - En desacuerdo
 - Muy en desacuerdo
- 36. Los autoaprendizajes con estas metodologías no permiten realizar un escalonamiento de los saberes y sus respectivos desempeños**
- Muy de acuerdo
 - De acuerdo
 - Indiferente
 - En desacuerdo
 - Muy en desacuerdo
- 37. Las metodologías centradas en el estudiante requieren más tiempo para el proceso formativo**
- Muy de acuerdo
 - De acuerdo



- c. Indiferente
- d. En desacuerdo
- e. Muy en desacuerdo

III. Evaluación de Competencias (EC)

Por favor responda según la aseveración si está o no de acuerdo

38. La EC permite medir lo aprendido de la misma forma que los exámenes tradicionales

- a. Muy de acuerdo
- b. De acuerdo
- c. Indiferente
- d. En desacuerdo
- e. Muy en desacuerdo

39. La EC no necesita incorporar la retroalimentación como parte del aprendizaje

- a. Muy de acuerdo
- b. De acuerdo
- c. Indiferente
- d. En desacuerdo
- e. Muy en desacuerdo

40. Los resultados de la EC permiten regular los rendimientos obtenidos y ocuparse de los estudiantes que no alcanzaron los niveles de logro

- a. Muy de acuerdo
- b. De acuerdo
- c. Indiferente
- d. En desacuerdo
- e. Muy en desacuerdo

41. Los instrumentos que evalúan competencias se pueden aplicar para diagnósticos, como instancias formativas y también con propósitos sumativos



- a. Muy de acuerdo
- b. De acuerdo
- c. Indiferente
- d. En desacuerdo
- e. Muy en desacuerdo

42. La EC aunque esté alineada con las metodologías centradas en el estudiante no logran dar mayor cobertura al aprendizaje

- a. Muy de acuerdo
- b. De acuerdo
- c. Indiferente
- d. En desacuerdo
- e. Muy en desacuerdo

43. La EC demanda aún más trabajo del profesor porque tiene que hacer la conversión a notas tradicionales

- a. Muy de acuerdo
- b. De acuerdo
- c. Indiferente
- d. En desacuerdo
- e. Muy en desacuerdo

44. Los instrumentos de EC en su esencia, son capaces de discriminar logros que se desarrollan durante el proceso de aprendizaje del estudiante

- a. Muy de acuerdo
- b. De acuerdo
- c. Indiferente
- d. En desacuerdo
- e. Muy en desacuerdo

45. Los resultados obtenidos con estos instrumentos de EC tensionan los sistemas de calificación tradicional porque no se expresan con notas



- a. Muy de acuerdo
- b. De acuerdo
- c. Indiferente
- d. En desacuerdo
- e. Muy en desacuerdo

46. Los instrumentos de EC no califica ni certifican, por tanto, son limitados

- a. Muy de acuerdo
- b. De acuerdo
- c. Indiferente
- d. En desacuerdo
- e. Muy en desacuerdo

47. Aunque no lo desea, el estudiante siempre espera que lo midan con una nota y ojalá con una prueba tradicional

- a. Muy de acuerdo
- b. De acuerdo
- c. Indiferente
- d. En desacuerdo
- e. Muy en desacuerdo

IV. Razonamiento Profesional (RP)

Por favor responda según la aseveración si está o no de acuerdo

48. El aprendizaje del RP es dependiente de un modelo epistemológico

- a. Muy de acuerdo
- b. De acuerdo
- c. Indiferente



- d. En desacuerdo
- e. Muy en desacuerdo

49. El RP siendo importante de aprender, no mejorará la autonomía profesional

- a. Muy de acuerdo
- b. De acuerdo
- c. Indiferente
- d. En desacuerdo
- e. Muy en desacuerdo

50. El aprendizaje del RP solo se logra con años de experiencia práctica

- a. Muy de acuerdo
- b. De acuerdo
- c. Indiferente
- d. En desacuerdo
- e. Muy en desacuerdo

51. Ante la variedad de RP's, basta conocer solo los que tienen un carácter estandarizado

- a. Muy de acuerdo
- b. De acuerdo
- c. Indiferente
- d. En desacuerdo
- e. Muy en desacuerdo

52. Como el RP no difiere del razonamiento científico solo requiere mantener una secuencia deductiva

- a. Muy de acuerdo
- b. De acuerdo
- c. Indiferente
- d. En desacuerdo
- e. Muy en desacuerdo

53. El aprendizaje de esta racionalidad permite tomar decisiones con autonomía

- a. Muy de acuerdo



- b. De acuerdo
- c. Indiferente
- d. En desacuerdo
- e. Muy en desacuerdo

54. Los estudiantes refieren dificultades de aprendizaje del RP porque no existen herramientas pedagógicas apropiadas

- a. Muy de acuerdo
- b. De acuerdo
- c. Indiferente
- d. En desacuerdo
- e. Muy en desacuerdo

55. Siendo una capacidad eminentemente cognitiva, es suficiente evaluarlo con exámenes escritos de respuesta alternativa

- a. Muy de acuerdo
- b. De acuerdo
- c. Indiferente
- d. En desacuerdo
- e. Muy en desacuerdo

56. El RP es inherente a la práctica profesional, no depende de la innovación curricular, puesto que es en el desempeño donde se aprende

- a. Muy de acuerdo
- b. De acuerdo
- c. Indiferente
- d. En desacuerdo
- e. Muy en desacuerdo

57. El RP se puede evaluar con observación directa, a través de un examen clínico o con simulaciones

- a. Muy de acuerdo
- b. De acuerdo
- c. Indiferente
- d. En desacuerdo
- e. Muy en desacuerdo



58. Señale una metodología de enseñanza (ME) y una técnica de evaluación (TE) por cada nivel de formación (1° a 5° año) para el desarrollo de razonamiento profesional. Por ejemplo, en un determinado año, sería ME: Aprendizaje Basado en Problemas y TE:

Exposición de Poster

59. 1° ME _____ TE _____

60. 2° ME _____ TE _____

61. 3° ME _____ TE _____

62. 4° ME _____ TE _____

63. 5° ME _____ TE _____

Anexo Publicaciones 2017

“¿Existe coherencia entre el proceso formativo y la evaluación?”

“Is there coherence between the educational process and the evaluation?”

Miguel Escobar C.^{1,2} – Iván Sánchez S.³

1 - Magíster en Kinesología, Académico Departamento de Kinesología, Facultad de Ciencias de la Salud de la Universidad Católica del Maule.

2 - Estudiante del Programa de Doctorado en Educación de la Universidad del Bío-Bío.

3 - Doctor en Enseñanza de las Ciencias, Director Departamento de Física, Facultad de Ciencias de la Universidad del Bío-Bío.

Título Abreviado: Evolución de la Evaluación
Información del Artículo

Recepción: 11 de noviembre de 2017

Aceptación: 18 de diciembre de 2017

RESUMEN

La presente revisión cualitativa indaga la trayectoria de la evaluación vinculada a la formación. Se documentan las principales tendencias clásicas y reconoce aquellos aspectos de mayor significado teórico. En su objetivo pretende lograr una reflexión acerca de los propósitos de la evaluación que pueden ser utilizados actualmente por los kinesólogos que se desempeñan como docentes, considerando los fundamentos epistemológicos que subyacen a la universalidad de los modelos positivistas, constructivistas y críticos, destacando el aspecto clave que radica en la coherencia que debe existir entre el proceso formativo y su balance. Desde esta postura argumentada y consensuada, es atinante proponer que si los procesos de innovación curricular no son capaces de superar la incongruencia entre el modelo que promueve los aprendizajes centrados en los estudiantes y los sistemas tradicionales de evaluación, estaremos frente a una complejidad pedagógica que retardará el desarrollo de la formación de profesionales competentes y ávidos.

Palabras claves: Evaluación formativa, Competencia del docente, Investigación pedagógica.

SUMMARY

This current qualitative systematic review explores the pathway linking evaluation to education. It documents the main classical trends and recognizes those aspects of greater theoretical significance. Its objective is to achieve a reflection on the purposes of the evaluation that can be used today by the kinesologists who work as professors, considering the epistemological foundations that underlie to the positivist, constructivist and critical models, highlighting the key aspect that lies in the coherence that must exist between the education process and its balance. From this argued and consensual position, it is appropriate to propose that if the processes of curricular innovation are not able to overcome the incongruence between the model that promotes student-centered learning and traditional evaluation systems, we will be facing a pedagogical complication that will delay the developing formation of competent and avid professionals.

Keywords: formative evaluation, professor competence, Pedagogical research.

Escobar M., Sánchez I. (2017), Evolución de la Evaluación. *Rev.*, 4(2).

39



<https://doi.org/10.22255/pe.v12n1.1765>

**CORRESPONDENCIAS ENTRE INDICADORES DE INGRESO
A LA UNIVERSIDAD Y LOS NIVELES DE LOGRO DE LA
COMPETENCIA DIAGNÓSTICO EN ESTUDIANTES DE KINESIOLOGÍA**

*Correspondence between Indicators of University Entry and Levels of
Achievement of Diagnostic Competence in Kinesiology Students*

MÁXIMO ESCOBAR*¹

<http://orcid.org/0000-0001-5780-207X>

IVÁN SÁNCHEZ**²

<http://orcid.org/0000-0001-7363-060X>

Recibido: 01-03- 2017

*Universidad Católica de Maule, Chile. maxfescobar@gmail.com

Revisado: 30-08-2017

**Universidad del Bío Bío, Chile. isanchez@ubiobio.cl

Aceptado: 17-10-2017

Resumen: El propósito del presente estudio es asociar, a través del análisis de correspondencia múltiple, los indicadores de ingreso, el rendimiento académico y su vinculación con los niveles de logro de la competencia diagnóstico, que puedan contribuir al estudio de los procesos de enseñanza utilizados por los estudiantes de la carrera de Kinesiólogía. Para ello, se evaluaron los indicadores de ingreso de los estudiantes de Kinesiólogía de la Universidad Católica del Maule de la cohorte 2015, y se buscaron relaciones entre los niveles de logro de la competencia diagnóstico, nivel socioeconómico, notas de enseñanza media, prueba de selección universitaria, estudios universitarios, procedencia, autoestima y estilos de aprendizaje, que se asocian a los rendimientos académicos obtenidos, con el propósito de observar eventuales tendencias. Los resultados de los indicadores de ingreso categorizados tradicionalmente no garantizan logros correspondientes a ciclo básico de la carrera. Por su parte, durante el proceso formativo los criterios Bioética, Protocolo y Diagrama son etapas demostrativas para regular a los estudiantes en función de sus desempeños, en tanto aportan a la competencia diagnóstico.

Palabras clave: niveles de logro; competencias; indicadores de ingreso; estilos de aprendizaje; rendimiento académico.

Abstract: The purpose of this study is to associate, through the analysis of multiple correspondence, the indicators of income, academic performance and their connection with the levels of achievement of diagnostic competence, which may contribute to the study of teaching processes used by students of the career of Kinesiology. To this end, the income indicators of the students of Kinesiology of the Catholic University of Maule of the cohort 2015 were evaluated, and relationships were sought between the levels of achievement of diagnostic competence, socioeconomic level, high school grades, university selection test, university studies, origin, self-esteem and learning styles, which are associated with the academic performance obtained, to observe possible trends. The results of the traditionally categorized income indicators do not guarantee achievements corresponding to the basic cycle of the career. On the other hand, during the formative process the criteria Bioethics, Protocol and Diagram, as levels of achievement, are demonstrative stages to regulate the students according to their performances, as they contribute significantly to the diagnostic competence.

Keywords: achievement levels; skills; income indicators; learning styles; academic achievement.

¹ Magíster en Kinesiólogía de la Universidad Católica del Maule. Doctorando del Programa de Doctorado en Educación de la Universidad del Bío-Bío. Línea de trabajo: aprendizaje, formación universitaria.

² Doctor en Enseñanza de las Ciencias de la Universidad de Burgos. Profesor titular del Departamento de Física de la Facultad de Ciencias de la Universidad del Bío-Bío. Línea de Trabajo: Enseñanza de las Ciencias.

Anexo Publicaciones 2018



Bellei, C. (2015). *El gran experimento. Mercado y privatización de la educación chilena*. Santiago de Chile: LOM ediciones.*

MÁXIMO ESCOBAR CABELLO**

Universidad Católica del Maule - Talca - Chile

Recibido el 06 - 04-17, aprobado el 04-06-18

La «Evolución de las políticas educacionales en Chile: 1980-2014» capítulo compartido con Vanni Cucurella, posiciona al lector en un periodo de tiempo el cual desmenuza de manera específica los componentes del gran experimento que refiere la obra. No obstante, es necesario precisar que este se encuentra en una etapa abyecta de nuestra historia educativa apareciendo casi irónico el excesivo sentido común con que se analizan los cambios desde 1980 en adelante. Referencias a un Estado de compromiso que conectaba el rol de la educación con la economía para intentar crear un país industrializado y desarrollado «hacia afuera» anhelando terminar con la desigualdad social, cristalizada en un proyecto que no alcanzó a nacer, la Escuela Nacional Unificada, sustentada poderosamente por la conciencia social de un parte importante del magisterio bajo los principios de la tradición «Educación pública, laica y gratuita», son prácticamente inexistentes en el análisis.

De tal carácter es la asepsia de este capítulo que confrontando la visión expresada en los «Derechos sociales y educación» (Atria, 2014), trae a la memoria su inevitable neutralidad cuando el autor se refiere a la ceguera de los expertos. No se trata de ubicar la publicación de Bellei y Vanni en un marco ajeno de los datos, no obstante, sí cabe una duda razonable: El gran experimento no hubiese sido técnicamente viable en Democracia.

Entonces, Bellei y Vanni, en este capítulo, no consideran que este gran experimento necesitó el aniquilamiento del sistema previo que caracterizó históricamente a la educación chilena. En el escrito, no se presenta ningún

* Agradecimientos al doctor Omar Turra D., director del Programa Doctorado en Educación, Universidad del Bío-Bío.

** Profesor de la Escuela de Kinesiología, doctor (c) del Programa Doctorado en Ciencias de la Educación en Consorcio de la Universidad del Bío-Bío, Chillán, Chile.





RMIE, 2018, VOL. 23, NÚM. 77, PP. 483-504 (ISSN: 14056666)

Investigación

USO DE ESTRATEGIAS TECNOLÓGICAS EN EDUCACIÓN

Una comparación entre biología y educación física

MÁXIMO ESCOBAR / SUSAN SANHUEZA / MIGUEL FRIZ

Resumen:

Este artículo tiene como propósito observar la evolución de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en el campo de la educación, explorando una disciplina básica como la biología, respecto de una aplicada y preferentemente social como la educación física. Para ello, se revisaron 120 resúmenes de tres revistas especializadas. Se empleó un enfoque mixto con análisis de contenido a través de la construcción de una agenda de investigación que incorporó: análisis de documentos, contenidos de los discursos, tabulación de la frecuencia de las temáticas y síntesis de los hallazgos obtenidos desde la matriz analizada. Se partió del supuesto de que las nuevas generaciones de estudiantes tienen experiencias contingentes de aprendizaje que condicionarán progresivamente a los docentes, estimulándolos a modificar sus estrategias para enseñar y actualizar los conocimientos a través de las TIC, reflejando un uso progresivo. Los resultados indican una baja tendencia en el uso de estas tecnologías. Al confrontar dos áreas de especialización disciplinar de la educación, se muestra que su empleo podría estar siendo subestimado dado que se mantienen dependencias de marcos paradigmáticos más fuertes que la sola actualización metodológica.

Abstract:

The purpose of this article is to observe the evolution of information and communication technology (ICT) in the field of education, while exploring a basic discipline such as biology with respect to an applied and preferably social discipline such as physical education. To attain this objective, 120 abstracts from three specialized journals were reviewed. Use was made of a mixed focus with content analysis, through the construction of a research agenda that incorporated the analysis of documents, content of discourse, tabulation of topic frequency, and the synthesis of the findings obtained from the analyzed matrix. The starting assumption was that recent generations of students have contingent learning experiences that will progressively condition teachers and stimulate them to modify their teaching strategies and update their knowledge through ICT, to reflect progressive use. The results indicate a low tendency to use these technologies. By comparing two areas of disciplinary specialization in education, we concluded that the use of ICT may be underestimated since dependencies on paradigmatic frameworks are stronger than methodological updates.

Palabras clave: enseñanza, biología, educación física, tecnologías de la información y la comunicación, análisis de contenido.

Keywords: teaching, biology, physical education, information and communication technology, analysis of content.

Máximo Escobar: profesor de la Universidad Católica del Maule, Facultad de Ciencias de la Salud, Departamento de Kinesiología. Casa Central, Avda. San Miguel 3605, Talca, Chile. CE: mescobar@ucm.cl

Susan Sanhueza: profesora de la Universidad Católica del Maule, Facultad de Ciencias de la Educación, Departamento de Fundamentos de la Educación, Talca Chile. CE: ssanhueza@ucm.cl

Miguel Friz: profesor de la Universidad del Bío-Bío, Facultad de Educación y Humanidades, Departamento de Ciencias de la Educación, Concepción, Chile. CE: mfriz@ubiobio.cl

Percepción de los estudiantes de kinesiología sobre el uso de metodologías activas en la universidad

Perception of the kinesiology students on the use of active methodologies in the university

Máximo ESCOBAR CABELLO 1; Iván SÁNCHEZ SOTO 2

Recibido: 15/12/2017 • Aprobado: 10/01/2018

Contenido

1. Introducción
2. Metodología
3. Resultados
4. Conclusiones

Referencias bibliográficas

RESUMEN:

El estudio explora la percepción del uso rutinario y preferido de las metodologías activas en el hito evaluativo de los estudiantes de kinesiología de la Universidad Católica del Maule, Chile. Se recoge información a través de un cuestionario modificado validado. El análisis de los datos es de tipo descriptiva-comparativa con enfoque cuantitativo. Los resultados de la investigación muestran que al contrastar el uso de ambas metodologías de enseñanza, existen opciones preferenciales por mutar hacia el cambio del modelo formativo establecido.

Palabras clave: Formación por competencias, Aprendizaje, Metodologías activas, Percepción.

ABSTRACT:

The study explores the perception of the routine and preferred use of active methodologies in the assessment milestone of kinesiology students of the Catholic University of Maule, Chile. Information is collected through a validated modified questionnaire. The analysis of the data is descriptive-comparative with a quantitative approach. The results of the research show that when contrasting the use of both teaching methodologies, there are preferential options for mutating towards the change of the established training model.

Keywords: Training by competences, Learning, Active Methodologies, Perception.



Anexo Publicaciones 2019

Máximo Escobar Cabello e Iván Sánchez Soto

Implementación del Q-SORT en la evaluación diagnóstica y formativa de logros competenciales en estudiantes de Kinesiología

Implementation of the Q-SORT in the diagnostic and formative evaluation of competencies achievement in Kinesiology students

Q-SORT na avaliação diagnóstica e formativa do desempenho de competências em estudantes de Kinesiologia

Máximo Escobar Cabello ⁽¹⁾
maxfescobar@gmail.com
ORCID 0000-0001-5780-207X

Iván Sánchez Soto ⁽²⁾
isanchez@ubb.cl
ORCID 0000-0002-1564-3397

⁽¹⁾ Universidad Católica del Maule, Chile
⁽²⁾ Universidad del Bío-Bío, Chile

Artículo recibido en enero 2019 y publicado en mayo 2019

RESUMEN

El objetivo fue aplicar el instrumento Q-sort a la mitad del proceso del ciclo formativo para identificar el desarrollo de los niveles de logro en estudiantes de kinesiología en las competencias de razonamiento profesional. Participaron 167 estudiantes de 4 niveles que voluntariamente accedieron a la actividad "cuánto aprendí en el módulo", utilizando una metodología de elección de enunciados cualitativos, los cuales se ordenaron en un ranking de afirmaciones. Los análisis descriptivos obtenidos del ordenamiento de las afirmaciones indican sobre un 50% de habilitación para los componentes cognitivos, procedimentales y actitudinales de las competencias de los 4 módulos de la línea de razonamiento profesional. Se concluye que el método Q-sort como diagnóstico del proceso es una herramienta que permite caracterizar el desarrollo de competencias en estudiantes, orientando la regulación de los aprendizajes por parte de los docentes.

Palabras clave: Educación; evaluación diagnóstica; Q-sort, competencias

ABSTRACT

The aim was to apply the Q-sort instrument to the middle of the training cycle process to identify the development of achievement levels in kinesiology students in professional reasoning skills. 167 students from 4 levels who voluntarily agreed to the activity "how much I learned in the module" participated, using a methodology of choice of qualitative statements, which were ranked in a ranking of statements. The descriptive analyzes obtained from the ordering of the statements indicate about 50%

Anexo Publicaciones 2020



Revista Investigación en
Educación Médica

Investigación
en Educación Médica

Facultad de Medicina UNAM.
Ave. Universidad 3000.
Circuito Escolar, C.U.
Cd. Mx, México 04510.
Tel. (55) 5622 66 66
ext. 82318

Correos electrónicos:
riem@unam.mx,
revistainvestedu@gmail.com
<http://riem.facmed.unam.mx/>

FACULTAD DE MEDICINA



Estimado Dr. Máximo Escobar,

En relación con el manuscrito titulado: "Renovación metodológica y evaluación como plataforma para el desarrollo de competencias de razonamiento profesional", propuesto por usted y coautores para publicación en *Investigación en Educación Médica* me es grato informarle que, luego del proceso de revisión por pares, se decidió su aceptación.

Agradezco su interés por difundir el producto de su trabajo de investigación en el campo de las ciencias de la salud en las páginas de la revista, y le envío un cordial saludo.

ATENTAMENTE

"POR MI RAZA HABLARÁ EL ESPÍRITU"

Ciudad Universitaria, Cd. Mx., a 2 de septiembre de 2019.

Dr. Melchor Sánchez Mendiola
Editor



Revista Educación Médica Superior

Sociedad Cubana de Educadores en Ciencias de la Salud
20 de noviembre 2019

MSc máximo fernando escobar cabello:

Gracias por enviarnos su manuscrito "Disfunciones formativas en kinesiología/fisioterapia para el desarrollo de competencias de razonamiento." a Educación Médica Superior. Gracias al sistema de gestión de revistas online que usamos podrá seguir su progreso a través del proceso editorial identificándose en el sitio web de la revista:

URL del manuscrito:

<http://www.ems.sld.cu/index.php/ems/author/submission/2168>

Nombre de usuario/o: máximo

Dr.C Niurka Taureaux Díaz

Educación Médica Superior

<http://www.ems.sld.cu/index.php/ems>



Estado: Asignación en espera.

[Cierre de edición el 01 de Enero del 2020]

doi: <http://doi.org/10.15359/ree.24-1.24>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: educare@una.cr

Abordaje de la disfunción física en la formación inicial de profesionales de kinesiología/fisioterapia

Approach of physical dysfunction in the initial training of physiotherapists/physiotherapists

Abordagem da disfunção física na educação inicial de profissionais em kinesiologia/fisioterapia



Máximo Escobar-Cabello

Universidad Católica del Maule

Talca, Chile

mescobar@ucm.cl

<https://orcid.org/0000-0001-5780-207X>

Héctor Cárcamo-Vázquez

Universidad del Bío-Bío

Chilán, Chile

hcarcamo@ubiobio.cl

<https://orcid.org/0000-0003-2045-343X>

Recibido • Received • Recebido: 17 / 01 / 2018

Corregido • Revised • Revisado: 03 / 06 / 2019

Aceptado • Accepted • Aprovado: 13 / 11 / 2019

Resumen: El ensayo identifica los factores estructurales del poder gubernamental que enfrentan las personas con disfunción física (PDF). Se integra al análisis la formación tradicional que reciben profesionales de la kinesiología/fisioterapia. El propósito de este abordaje es evidenciar que los subsidios de las estructuras sistémicas están capturados por una lógica de reproducción que nace desde la misma Organización Mundial de la Salud (OMS) y llegan a establecer, contradictoriamente, ante la complejidad que representa esta realidad, una conducta subsidiaria que responsabiliza a las propias PDF. Frente a estos acontecimientos, se recurre al enfoque sociocrítico para develar que las condicionantes estructurales del poder solo pueden administrar los insuficientes subsidios existentes. Y que a reglón seguido esta realidad debe transformarse en un núcleo problemático prioritario para que sea incorporado en los procesos formativos de las matrices curriculares de los grupos kinesiólogos/fisioterapeutas que interactúan con propiedad y frecuentemente en estos contextos. El documento muestra el escenario sociodemográfico y la descripción del status quo a manera de interpretar que, con la teoría de reproducción social o con los procesos de innovación curricular oficial, no se logra una carga suficiente para modificar la realidad; por el contrario, se asume que la transformación de los contextos se puede construir tanto desde la reflexión que induce la teoría de la resistencia, como junto a una postura crítica de la formación por competencias que no elude el compromiso sociohistórico.

Palabras claves: Formación profesional, educación superior, formación por competencias, discapacidad, kinesiólogos y kinesiólogas/fisioterapeutas.



Artículo original

Renovación metodológica y evaluación como plataforma para el desarrollo de competencias de razonamiento profesional

Máximo Escobar Cabello^{a*}, Iván Sánchez Soto^b

Facultad de Medicina



Resumen

Introducción: Las estrategias seleccionadas para la formación en salud son aspectos esenciales frente al cambio del paradigma educativo, la interacción resultante puede incidir en el logro de competencias de razonamiento profesional que poseen responsabilidad social.

Objetivo: Develar aspectos relativos al estado de la renovación metodológica y la evaluación para el desarrollo de competencias de razonamiento profesional en estudiantes de kinesiología/fisioterapia.

Método: Estudio cualitativo descriptivo basado en la Teoría Fundamentada de Strauss y Corbin, realizado con 28 estudiantes de 4 escuelas de kinesiología/fisioterapia acreditadas, los cuales fueron seleccionados mediante muestreo por accesibilidad, y que posterior a la firma de consentimiento informado participaron en grupos focales

cuyas vivencias y relatos fueron grabados, transcritos y reducidos. Los datos fueron analizados por codificación abierta y axial a través del programa Atlas.ti 7.0[®]

Resultados: De los datos emergen dos fenómenos axiales: a) el desbalance del proceso de renovación metodológica que se vincula con la percepción de los estudiantes, y b) los desajustes del proceso formativo que se relacionan con las consecuencias sobre el aprendizaje del razonamiento.

Discusión: Se evidencia que los estudiantes reconocen debilidades derivadas de la implementación de la renovación metodológica y de la evaluación que afectan sus aprendizajes, sin embargo, no siempre reconocen que ellos también poseen una cultura pasiva.

Conclusión: Esta disfunción puede impactar la adquisición de competencias fundamentales para el ejercicio

^aDepartamento de Kinesiología, Universidad Católica del Maule, Maule, Chile.

^bDepartamento de Física, Facultad de Ciencias, Universidad del Bío-Bío, Concepción, Chile.

Recibido: 11-mayo-2019. Aceptado: 2-septiembre-2019.

*Autor para correspondencia: Máximo Escobar Cabello. Av. San Miguel 3605, Talca, Maule, Chile. Teléfono: +562 203119 y +569 92787603.

Correo electrónico: maxescobar@gmail.com

La revisión por pares es responsabilidad de la Universidad Nacional Autónoma de México.

2007-5057/© 2020 Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Medicina. Este es un artículo Open Access bajo la licencia CC BY-NC-ND (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>).

<https://doi.org/10.22201/iaemed.20075057e.2020.34.19196>