

# REFLEXIONES PEDAGÓGICAS UROSARIO

ISSN: 2500-5979 • ISSN 2500-6150  
Junio de 2026, Bogotá



N.º  
**41**

## Cuando el microcurrículo comenzó a hablar: reflexiones pedagógicas desde la formación en terapia ocupacional

**Para citar:** Garzón-Díaz, K. (2026). Cuando el microcurrículo comenzó a hablar: Reflexiones pedagógicas desde la formación en terapia ocupacional. *Reflexiones Pedagógicas*, (41).  
[https://doi.org/10.12804/issne.2500-6150\\_10336.47925\\_ceap](https://doi.org/10.12804/issne.2500-6150_10336.47925_ceap)

### TABLA DE CONTENIDO

#### Resumen

2

#### Antes de investigar: una inquietud pedagógica

2

#### Proponer una investigación como gesto pedagógico

2

#### Cuando el microcurrículo comenzó a responder

4

#### Cuando el microcurrículo habló en voz de estudiante

5

#### Agradecimientos

6

#### Referencias

7

#### KARIM GARZÓN DÍAZ

Profesora asociada de la Escuela  
de Medicina y Ciencias de la Salud,  
Universidad del Rosario

**Correo electrónico:**  
karim.garzon@urosario.edu.co



Centro de Enseñanza, Aprendizaje  
y Trayectoria Profesional

## Resumen

Este artículo surge de una inquietud pedagógica: ¿qué lugar ocupa realmente el microcurrículo en la formación disciplinar en terapia ocupacional? Lejos de asumirlo como un instrumento técnico o un requisito administrativo, la reflexión que aquí se presenta explora el momento en que el microcurrículo dejó de ser un formato y comenzó a operar como un interlocutor en mi práctica docente. Desde una perspectiva centrada en la ocupación, la reflexión propone comprender el microcurrículo como un espacio ético y epistemológico a partir del cual se definen horizontes de sentido sobre la formación disciplinar. Se sostiene que desentrañarlo no solo transforma la arquitectura formativa, sino también la posición docente frente al proyecto profesional que contribuye a configurar. Además, el microcurrículo puede ser objeto de análisis reflexivo, operar como iniciación epistemológica y constituirse en espacio de formación ética, y con ello se muestra que las tensiones identificadas en la investigación comienzan a resonar en la experiencia formativa concreta, abriendo nuevas preguntas sobre la manera en que los estudiantes se apropian críticamente de los artefactos curriculares que estructuran su proceso de formación.

## Antes de investigar: una inquietud pedagógica

La investigación no comenzó con una matriz ni con una pregunta formalmente redactada; comenzó con una inquietud que se repetía cada semestre, casi en silencio: ¿por qué el microcurrículo no estaba diciendo lo que yo intuía que debía decir?

Como profesora en un programa que declara la formación centrada en la ocupación como núcleo identitario, me preguntaba cómo ese posicionamiento se hacía visible en las guías de asignatura. Al leerlas, comencé a advertir que la presencia de la ocupación adoptaba formas diversas, a veces explícitas y otras más implícitas. En algunos casos se enunciaba en los contenidos; en otros, aparecía en los propósitos formativos o en la formulación de objetivos o resultados de aprendizaje. Sin embargo, no siempre resultaba evidente de qué manera orientaba las experiencias

de aprendizaje o los criterios de evaluación. Más que una ausencia, lo que se insinuaba era una pluralidad de traducciones posibles del enfoque.

No era aún un problema teórico. Era una inquietud encarnada en la práctica docente. ¿Estábamos enseñando desde la ocupación o simplemente hablábamos de ella? ¿El enfoque centrado en la ocupación estructuraba realmente las decisiones pedagógicas o permanecía como declaración identitaria? ¿Qué nociones de profesionalización se filtraban —a veces sin advertirlo— en la forma como organizábamos los cursos?

Estas preguntas emergieron en el contexto de los procesos de autoevaluación del programa, cuando la invitación institucional a revisar la coherencia curricular coincidió con una inquietud más profunda: entender de qué modo los estudiantes aprenden terapia ocupacional cuando el currículo declara un enfoque que no siempre se hace explícito en su arquitectura cotidiana. El microcurrículo, entendido como guía de asignatura, dejó entonces de ser un documento operativo y comenzó a presentarse como un texto situado, capaz de revelar tensiones entre discurso y práctica.

La inquietud no provenía de la ausencia de contenidos; venía de sospechar de una brecha: una distancia posible entre lo que decimos que somos como disciplina y lo que efectivamente configuramos en las decisiones formativas concretas. Esa brecha no se percibía como falla individual, sino como un fenómeno colectivo que merecía ser comprendido antes que corregido. Entonces, entendí que esa pregunta no reclamaba soluciones apresuradas, sino un proceso de indagación sistemática que posibilitara interpretar, antes que intervenir, las maneras en que el enfoque se configuraba en la arquitectura curricular.

## Proponer una investigación como gesto pedagógico

Proponer esta investigación no respondió únicamente a una exigencia académica ni a un requisito institucional vinculado a los procesos de autoevaluación del programa; fue una forma de asumir que las preguntas sobre cómo

se aprende terapia ocupacional y desde qué horizonte epistemológico se aprende no podían resolverse desde impresiones aisladas. Requerían pensarse con método, con rigor y, sobre todo, con apertura colectiva.

El propósito que orientó este trabajo fue analizar críticamente cómo se integra el enfoque centrado en la ocupación en los microcurrículos de los cursos de fundamentación disciplinar del programa de Terapia Ocupacional de la Universidad del Rosario. Sin embargo, más que verificar su presencia o ausencia, la intención fue comprender las formas en que este enfoque se expresa, se traduce, se tensiona o se reconfigura en los textos que orientan la experiencia formativa.

Elegir los microcurrículos como objeto de análisis implicó reconocerlos como artefactos pedagógicos situados. No son documentos neutros ni meramente administrativos; son condensaciones de decisiones epistemológicas, didácticas y ético-políticas. En ellos se articulan, de manera explícita o implícita, nociones de ocupación, profesionalización, competencia, evaluación y aprendizaje. Analizarlos fue, en ese sentido, una forma de leer el currículo “en acto”, aunque estuviera plasmado en un archivo digital.

La investigación se desarrolló a partir del análisis documental de veinte guías de asignatura, correspondientes a los cursos de fundamentación disciplinar de primero a octavo semestres, en un periodo específico del desarrollo curricular del programa. Estos documentos se abordaron como producciones dinámicas, entendidas no como versiones definitivas, sino como líneas de base desde las cuales es posible proyectar conversaciones futuras.

A lo largo del proceso, y no como punto de partida, se fue configurando una matriz analítica crítica. Esta no era un instrumento previamente definido para examinar las guías de asignatura, sino el resultado de su lectura atenta e iterativa. En la medida en que los microcurrículos revelaban distintas formas de comprender, traducir y proyectar la ocupación, fue necesario construir una herramienta que permitiera articular esas expresiones con los referentes teóricos y epistemológicos que orientaron el estudio, manteniendo una intencionalidad explícitamente centrada en la ocupación.

La matriz se estructuró en cinco dimensiones analíticas: 1) la traducción curricular de la ocupación en los contenidos y propósitos formativos, 2) las mediaciones pedagógicas a través de las cuales se propone enseñar y aprender desde el enfoque centrado en la ocupación, 3) la experiencia formativa del estudiante desde este enfoque a lo largo del curso, 4) la proyección profesional que se configura desde el microcurrículo y 5) la coherencia experiencial que articula estas dimensiones en una trayectoria formativa con sentido (Garzón-Díaz, 2025). Estas dimensiones no buscaron medir ni calificar la consistencia de las guías, sino ofrecer un marco de lectura que visibilizara relaciones, énfasis, desplazamientos y tensiones. Más que un mecanismo de evaluación o control curricular, la matriz se constituyó en un dispositivo interpretativo situado, capaz de sostener un análisis sistemático sin reducir la complejidad de los textos ni el carácter dinámico del currículo. De este modo, el proceso no se agotó en la construcción de esta herramienta analítica. Si la matriz permitió organizar la lectura, pronto se hizo evidente la necesidad de imaginar un modo de trasladar esa reflexión al plano colectivo. En ese tránsito, del análisis individual a la conversación compartida, surgió la propuesta de una cartografía curricular.

En este sentido, el análisis documental no produjo una cartografía ya realizada, sino el diseño de una ruta para su construcción colectiva. La cartografía se concibió como una propuesta metodológica orientada a generar espacios de diálogo entre equipos docentes, mediada por una intencionalidad explícitamente centrada en la ocupación. Más que ofrecer un mapa acabado de los cursos, la investigación formuló la estructura de un taller cartográfico que permitiría, en un momento posterior, explorar de manera participativa cómo el enfoque se expresa, se tensiona o se proyecta en los microcurrículos.

Esta ruta se pensó como un dispositivo pedagógico de conversación y problematización. Su propósito, más que clasificar o emitir juicios; habilita preguntas compartidas en torno a las decisiones microcurriculares: ¿qué nociones de ocupación se están convocando?, ¿cómo dialogan las asignaturas entre sí?, ¿qué tipo de experiencia formativa se configura a lo largo de la trayectoria disciplinar?

En este sentido, la cartografía no se presenta como un producto cerrado, sino como una invitación metodológica a construir colectivamente una lectura situada del currículo, fortaleciendo un lenguaje común para la reflexión proyectiva del programa.

Finalmente, el estudio derivó en la elaboración de una guía reflexiva de orientaciones curriculares orientada al diseño y resignificación de los microcurrículos como dispositivos vivos. La guía no pretende prescribir transformaciones; acompaña procesos de cocreación del conocimiento disciplinar, favoreciendo una alineación epistemológica y pedagógica coherente con la orientación formativa del programa.

Es importante subrayar que la implementación de la cartografía y la aplicación de la guía exceden los alcances de esta investigación. La decisión sobre su uso pertenece al programa y a su comunidad académica. En este sentido, el principal aporte del estudio radica en ofrecer una forma posible de leer el currículo, comprenderlo y proyectarlo, más que en modificarlo.

Proponer esta investigación fue, entonces, asumir que el currículo no es un objeto cerrado, sino un territorio en construcción, y que leerlo críticamente a través de sus microcurrículos es, igualmente, una manera de cuidar la coherencia entre lo que declaramos núcleo identitario de la profesión y las experiencias concretas por medio de las cuales los estudiantes aprenden a habitarla.

## **Cuando el microcurrículo comenzó a responder**

El espacio teórico de este estudio no se concibió como una revisión acumulativa de autores, sino como un lente deliberadamente construido para leer el microcurrículo. Surgió de una incomodidad persistente: constatar que nombrar la ocupación en los microcurrículos no garantizaba que esta operara como principio organizador de la formación. Esa sospecha exigía algo más que verificar presencias; requería configurar una posición analítica capaz de distinguir entre mención, instrumentalización y centralidad ontológica. Desde allí, el microcurrículo dejó de entenderse

como un formato técnico y comenzó a leerse como un texto epistémico, un lugar donde se ubican concepciones de ocupación, jerarquías de conocimiento y modos de formar profesionales.

Leer los microcurrículos desde esta clave implicó asumir, como advierte Hooper (2006), que la educación en terapia ocupacional puede reproducir estructuras conceptuales sedimentadas sin someterlas a un examen crítico. La pregunta dejó de ser si la ocupación estaba nombrada, y pasó a ser: ¿desde qué horizonte epistemológico se está convocando? ¿Se forma para aplicar técnicas o para leer críticamente mundos ocupacionales? En esa inflexión, los textos comenzaron a mostrar tensiones entre transmisión de contenidos y construcción de pensamiento disciplinar.

Por otra parte, la noción de reflexividad epistémica propuesta por Kinsella y Whiteford (2009) fue decisiva para este giro. Si la terapia ocupacional opera entre múltiples epistemologías, entonces el microcurrículo puede convertirse en el lugar donde esa pluralidad se explicita o se oculta. Algunos cursos parecían apoyarse en marcos normativos sin hacer visible su genealogía; otros abrían intersticios para la deliberación crítica. La gestión del conocimiento, en este sentido, dejó de ser una cuestión técnica y se reveló como responsabilidad ética y política.

De la misma manera, la “opacidad epistemológica”, formulada por Reid et al. (2024), intensificó esa lectura. Cuando la ocupación se presenta principalmente como variable medible, como competencia técnica o como resultado protocolizable, el currículo corre el riesgo de “velar su humanidad” (Reid et al., 2024). Esta categoría permitió identificar no solo lo que estaba presente, sino también lo que estaba ausente: debates sobre experiencia vivida, agencia, sufrimiento social o deseo. El microcurrículo, al responder, evidenciaba hasta qué punto privilegiaba la administración de información sobre la formación en pensamiento profundo.

Las perspectivas latinoamericanas introdujeron otra capa de lectura. Desde las terapias ocupacionales del sur, Guajardo et al. (2015) y Valderrama Núñez (2019) cuestionan la hegemonía de teorías importadas y la reproducción

acrítica de universalismos. Desde esta lente, los microcurrículos comenzaron a revelar si dialogaban o no con desigualdades territoriales, economías informales, memorias colectivas y realidades comunitarias propias del contexto. La tensión no era solo teórica, sino política: ¿formamos para adaptar sujetos al orden vigente o para problematizarlo? La idea de descolonización curricular dejó de ser abstracta y se convirtió en criterio de lectura.

Desde este punto de vista, la noción de *imaginación ocupacional* de Laliberte Rudman (2014) amplió la pregunta: ¿los microcurrículos habilitan la capacidad de imaginar futuros ocupacionales alternativos o permanecen anclados a ideales de productividad y normalidad? Cuando se leía desde esta perspectiva, el microcurrículo comenzaba a mostrar si fomentaba adaptación o posibilidad transformadora.

Por otra parte, el concepto de *conciencia ocupacional* (Ramugondo, 2015) permitió afinar aún más la escucha. Un currículo centrado en la ocupación no puede limitarse a enseñar técnicas de intervención; debe formar en la capacidad de leer estructuras de poder inscritas en el hacer humano. Así, cada objetivo, cada experiencia de aprendizaje y cada criterio de evaluación se convertía en indicio: ¿invitan a analizar justicia social y agencia colectiva, o permanecen en una lógica funcionalista?

En este punto, la discusión sobre los términos *centrado*, *basado* y *enfocado* en ocupación adquirió una relevancia decisiva. Con Fisher (2014) y Gustafsson et al. (2024) como referentes, el análisis dejó de buscar simplemente “ocupaciones” en los microcurrículos y pasó a examinar el lugar ontológico que ocupan. ¿La ocupación actúa como principio organizador del razonamiento (centrado)? ¿Es el medio principal de intervención (basado)? ¿Se mantiene como foco inmediato del desempeño (enfocado)? Con esta distinción se identificaron ambigüedades conceptuales y, al mismo tiempo, potencialidades para fortalecer la coherencia longitudinal del currículo.

Estos referentes no agotan el entramado conceptual que sostiene la investigación, pero sí anticipan el horizonte teórico desde el cual se decidió interrogar

el microcurrículo. Más que constituir un repertorio cerrado de influencias, configuran una constelación analítica que permitió desplazar la mirada: del formato al sentido, de la estructura a la ontología, de la mención a la centralidad. Desde este lente, el microcurrículo comenzó a responder. No lo hizo ofreciendo soluciones, sino revelando tensiones, silencios y posibilidades que permanecían latentes en su arquitectura conceptual. De esa escucha emergen desarrollos que desbordan el alcance de esta reflexión y que, espero, den lugar a una obra posterior derivada del estudio, donde se profundizará en las implicaciones ontológicas, pedagógicas y sociales de pensar la formación en terapia ocupacional desde una centralidad ocupacional críticamente situada.

## **Cuando el microcurrículo habló en voz de estudiante**

Al inicio del semestre 2026-1, en un curso interprofesional titulado Discapacidad y Sociedad, invité a los estudiantes a realizar un ejercicio poco habitual: evaluar críticamente la guía de asignatura como una forma de comprender su estructura, sus intencionalidades y su posicionamiento conceptual. La invitación no buscaba recoger opiniones de satisfacción, sino provocar una lectura situada del artefacto curricular. Uno de los textos recibidos, y hoy incorporado a mi portafolio docente en Sigepur, dice así:

El programa de la asignatura “Discapacidad y Sociedad” me parece claro y muy interesante, ya que propone una forma distinta de entender la discapacidad, más allá de lo médico o lo clínico. Desde el inicio del curso se invita a cuestionar ideas que muchas veces damos por sentadas y a reflexionar sobre cómo la sociedad influye en la forma en que se vive y se percibe la discapacidad.

Me parece positivo que los objetivos del curso estén bien explicados, porque permiten entender qué se espera de nosotros a lo largo del semestre. Las actividades siempre ayudan a conectar la teoría con experiencias reales y con situaciones sociales concretas. Además, fomentan la participación, el trabajo en grupo

y la reflexión crítica, lo cual hace que las clases no sean solo magistrales.

La organización del curso por sesiones y temas facilita el seguimiento del contenido y la preparación previa de lecturas y videos. Sin embargo, algunas lecturas pueden resultar densas y requieren bastante tiempo, lo que puede ser un reto junto con otras asignaturas. Aun así, considero que el curso está bien estructurado y que realmente aporta a cambiar la manera en que entendemos la discapacidad.

Estudiante internacional  
Escuela de Medicina y Ciencias de la Salud

Lo significativo de este escrito no es su tono favorable ni su corrección formal; lo relevante es el tipo de lectura. El estudiante no describe únicamente la organización del curso; identifica una postura, reconoce un desplazamiento conceptual y advierte una intencionalidad pedagógica. Lee la guía como una invitación intelectual y ética, no como lista de contenidos.

Aquí ocurrió algo decisivo: la guía dejó de ser documento informativo y se convirtió en un dispositivo de iniciación epistemológica. El estudiante reconoció que los resultados de aprendizaje no solo organizan el curso, sino que trazan un horizonte formativo; que las actividades no son ejercicios aislados, sino mediaciones entre teoría y mundo social, y que la participación y el trabajo colectivo no son estrategias didácticas accesorias, sino condiciones para la reflexión crítica.

Incluso cuando señaló la densidad de algunas lecturas, lo hizo desde la conciencia del esfuerzo que implica pensar críticamente. No hay queja, hay reconocimiento del trabajo intelectual que supone formarse. Esta escena, aunque no hizo parte del diseño metodológico de la investigación, confirma algunas de sus intuiciones:

- que el microcurrículo puede ser leído críticamente,
- que puede operar como un espacio de iniciación epistemológica, y
- que puede constituirse en experiencia de formación ética.

Usar este escrito como ejemplo en el aula no significa exhibir “al estudiante que sí cumplió”. Significa mostrar que evaluar una guía es una forma de habitar el currículo, de tomar posición frente a lo que se enseña y cómo se enseña. Es, en coherencia con el propio curso, cuestionar lo naturalizado y asumir una voz frente a la arquitectura formativa.

Si en el estudio el microcurrículo comenzó a responder desde el análisis conceptual, aquí lo hace desde la experiencia viva. No ofrece pruebas estadísticas ni validaciones externas, pero sí evidencia algo fundamental: cuando se invita a leer el microcurrículo como proyecto formativo y no como requisito administrativo, los estudiantes pueden reconocer sus horizontes, tensionarlos y apropiarse de ellos.

Tal vez el desafío no sea que los estudiantes valoren la tarea, sino que los profesores persistamos en proponerla como gesto formativo, porque cuando ocurre —aunque sea en una sola voz—, confirma que la pedagogía, tomada en serio, deja huella.

A lo largo de este recorrido, el microcurrículo ha ido desplazándose de la categoría de instrumento a la de experiencia formativa. Más que ofrecer respuestas cerradas, el análisis y la escena pedagógica presentada sugieren que en estos documentos, a menudo considerados rutinarios, habita un potencial vivo: allí se inscriben decisiones, se anticipan horizontes y se proyectan modos de comprender la profesión. Tal vez la tarea no consista en dictar una única manera de leerlos, sino en atrevernos a interrogarlos como parte activa de la formación que sostenemos. Si algo deja este tránsito, es la invitación a mirar el microcurrículo no como trámite, sino como espacio donde la disciplina se piensa a sí misma.

## Agradecimientos

Al equipo humano del Centro de Enseñanza y Aprendizaje de la Universidad del Rosario, por impulsar, insistir y provocar prácticas docentes situadas y reflexivas que nos invitan a escuchar aquello que, en ocasiones, permanece silencioso en la vida curricular. Su acompañamiento ha

abierto espacios para interrogarnos como profesores sobre nuestras propias prácticas, reconociendo el microcurrículo como un lugar de encuentro pedagógico que se construye en diálogo con la comunidad académica.

Gratitud a los estudiantes de Terapia Ocupacional, cuyas preguntas, expectativas y esperanzas puestas en su profesión nos desafían permanentemente a ensayar nuevas formas de relacionarnos con el conocimiento y con aquello que seguimos nombrando aprendizaje; fueron ellos los que motivaron el desarrollo de la investigación que enmarca esta reflexión.

## Referencias

- Fisher, A. G. (2014). Occupation-centred, occupation-based, occupation-focused: Same, same or different? *Scandinavian Journal of Occupational Therapy*, 21(sup. 1), 96-107. <https://doi.org/10.3109/11038128.2014.952912>
- Garzón-Díaz, K. (2025). *Desentrañando el microcurrículo: Un análisis crítico de la formación disciplinar en terapia ocupacional desde la perspectiva centrada en la ocupación* [informe final de investigación].
- Guajardo, A., Kronenberg, F., & Ramugondo, E. L. (2015). Southern occupational therapies: Emerging identities, epistemologies and practices. *South African Journal of Occupational Therapy*, 45(1). <https://doi.org/10.17159/2310-3833/2015/v45no1a2>
- Gustafsson, L., Molineux, M., & Bennett, S. (2014). Contemporary occupational therapy practice: The challenges of being evidence based and philosophically congruent. *Australian Occupational Therapy Journal*, 61(2), 121-123. <https://doi.org/10.1111/1440-1630.12110>
- Hooper, B. (2006). Epistemological transformation in occupational therapy: Educational implications and challenges. *OTJR: Occupational Therapy Journal of Research*, 26(1), 15-24. <https://doi.org/10.1177/153944920602600103>
- Kinsella, E. A., & Whiteford, G. E. (2009). Knowledge generation and utilisation in occupational therapy: Towards epistemic reflexivity. *Australian Occupational Therapy Journal*, 56(4), 249-258. <https://doi.org/10.1111/j.1440-1630.2007.00726.x>
- Laliberte Rudman, D. (2014). Embracing and enacting an 'occupational imagination': Occupational science as transformative. *Journal of Occupational Science*, 21(4), 373-388. <https://doi.org/10.1080/14427591.2014.888970>
- Ramugondo, E. L. (2015). Occupational consciousness. *Journal of Occupational Science*, 22(4), 488-501. <https://doi.org/10.1080/14427591.2015.1042516>
- Reid, H., Hocking, C., & Smythe, E. (2024). Occupational therapy's oversight: How science veiled our humanity. *Scandinavian Journal of Occupational Therapy*, 31(1), 2306585. <https://doi.org/10.1080/11038128.2024.2306585>
- Valderrama Núñez, C. M. (2019). South occupational therapies: A proposal for its understanding. *Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional*, 27(3), 671-680. <https://doi.org/10.4322/2526-8910.ctoar1859>

Notas:

---

**Centro de Enseñanza, Aprendizaje y Trayectoria Profesional (CEAP)**

**Dirección Académica**

**Vicerrectoría**

Carrera 7 # 12B-41, oficina 803

2970200, ext. 3160 • [enseñanzayaprendizaje@urosario.edu.co](mailto:enseñanzayaprendizaje@urosario.edu.co)

---

COLECCIÓN PEDAGOGÍA  
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΑ