

Revisión y/o Actualización de Literatura

La educación interprofesional en el desarrollo de la identidad profesional en terapia ocupacional: una revisión de alcance

A educação interprofissional no desenvolvimento da identidade profissional em terapia ocupacional: uma revisão de escopo

Interprofessional education in the development of professional identity in occupational therapy: a scoping review

Ana-Isabel Souto-Gómez^a , Miguel-Ángel Talavera-Valverde^{b,c} , Luís-Javier Márquez-Álvarez^d ,
María-del-Pilar García-de-la-Torre^b 

^aEscola Universitaria de Traballo Social, Universidade de Santiago de Compostela – USC, Coruña, España.

^bUniversidade A Coruña – UDC, Coruña, España.

^cÁrea Sanitaria de Ferrol, Servizo Galego de Saúde, Ferrol, España.

^dÁrea Sanitaria de Vigo, Servizo Galego de Saúde, Vigo, España.

Cómo citar: Souto-Gómez, A. I., Talavera-Valverde, M. A., Márquez-Álvarez, L. J., & García-de-la-Torre, M. P. (2023). La educación interprofesional en el desarrollo de la identidad profesional en terapia ocupacional: una revisión de alcance. *Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional*, 31, e3381. <https://doi.org/10.1590/2526-8910.ctoAO258833813>

Resumen

Objetivo: analizar el desarrollo histórico, la naturaleza y el volumen de la literatura científica de la Investigación sobre Educación Interprofesional en terapia ocupacional, así como los tipos de intervenciones que se desarrollan. **Método:** Se utilizó un scoping review con un marco metodológico de cuatro etapas para capturar la evidencia que describe cómo la Investigación sobre Educación Interprofesional y la identidad profesional ha sido conceptualizada e integradas en la terapia ocupacional. Las bases de datos incluidas fueron MEDLINE, EMBASE, PubMed, Pubmed Central, ERIC, PsychInfo, Cinahl, Ciberindex, Dialnet, Scopus, Web of Science, Cochrane y Scielo. Como criterios de inclusión los artículos debían describir conceptos relacionados con la terapia ocupacional y otras disciplinas, identidad profesional y la educación interprofesional en estudiantes y/o profesionales. Del listado final se analizaron las variables: información demográfica, objetivo/propósito del estudio, detalles metodológicos, tipos de intervenciones realizadas y resultados/hallazgos principales. **Resultados:** 18 artículos cumplieron los criterios y 16 se tuvieron en cuenta para la síntesis cualitativa. Predomina la investigación universitaria (92,3%). El 75% de la muestra de las investigaciones se concentra en estudiantes. La investigación mixta representa el 50% del estudio. Las

Recibido Jul. 31, 2022; 1ª Revisión Ago. 12, 2022; 2ª Revisión Nov. 21, 2022; Aceptado Dic. 28, 2022.



Este es un artículo publicado en acceso abierto (Open Access) bajo la licencia Creative Commons Attribution, que permite su uso, distribución y reproducción en cualquier medio, sin restricciones siempre que el trabajo original sea debidamente citado.

intervenciones más numerosas en Investigación sobre Educación Interprofesional son prácticas en el aula (62,5%) frente a prácticas de campo (37,5%). **Conclusión:** este estudio muestra la fortaleza de las prácticas ligadas a la educación interprofesional y su vínculo para desarrollar la identidad profesional. La formación de colaboración interprofesional en comparación con la educación clínica tradicional, aumenta la identidad profesional a través de la autoeficacia percibida de los estudiantes.

Palabras clave: Terapia Ocupacional, Rol Profesional, Educación Interprofesional, Preceptoría.

Resumo

Objetivo: analisar o desenvolvimento histórico, a natureza e o volume da produção científica sobre pesquisa em educação interprofissional em terapia ocupacional, bem como os tipos de intervenções que são desenvolvidas. **Método:** Uma revisão de escopo com uma estrutura metodológica de quatro estágios foi usada para capturar evidências que descrevem como a pesquisa em educação interprofissional e a identidade profissional foram conceituadas e integradas à terapia ocupacional. As bases de dados incluídas foram MEDLINE, EMBASE, PubMed, Pubmed Central, ERIC, PsychInfo, Cinahl, Ciberindex, Dialnet, Scopus, Web of Science, Cochrane e Scielo. Como critérios de inclusão, os artigos deveriam descrever conceitos relacionados à terapia ocupacional e outras disciplinas, identidade profissional e educação interprofissional em estudantes e/ou profissionais. Da lista final, foram analisadas as variáveis: informações demográficas, objetivo/finalidade do estudo, detalhes metodológicos, tipos de intervenções realizadas e principais resultados/achados. **Resultados:** 18 artigos atenderam aos critérios e 16 foram considerados para a síntese qualitativa. Predomina a pesquisa universitária (92,3%). 75% da amostra da pesquisa se concentra nos alunos. A pesquisa mista representa 50% do estudo. As intervenções mais numerosas na Pesquisa em Educação Interprofissional são as práticas de sala de aula (62,5%) em oposição às práticas de campo (37,5%). **Conclusão:** este estudo mostra a força das práticas vinculadas à educação interprofissional e seu vínculo com o desenvolvimento da identidade profissional. O treinamento interprofissional colaborativo, em comparação com a educação clínica tradicional, aumenta a identidade profissional por meio da autoeficácia percebida pelos alunos.

Palavras-chave: Terapia Ocupacional, Papel Profissional, Educação Interprofissional, Preceptoría.

Abstract

Objective: To analyze the historical development, nature, and volume of scientific literature on Interprofessional Education Research in occupational therapy, as well as the types of interventions carried out. **Method:** A scoping review was used with a four-stage methodological framework to capture evidence describing how Interprofessional Education Research and professional identity has been conceptualized and integrated into occupational therapy. The databases included were MEDLINE, EMBASE, PubMed, Pubmed Central, ERIC, PsychInfo, Cinahl, Ciberindex, Dialnet, Scopus, Web of Science, Cochrane, and Scielo. As inclusion criteria, articles had to describe concepts related to occupational therapy

and other disciplines, professional identity, and interprofessional education in students and/or professionals. From the final list, the following variables were analyzed: demographic information, study objective/purpose, methodological details, types of interventions carried out, and main results/findings. **Results:** 18 articles met the criteria and 16 were considered for qualitative synthesis. University research predominated (92.3%). 75% of the research sample focuses on students. Mixed research represents 50% of the study. The most numerous interventions in Interprofessional Education Research are in-class practices (62.5%) versus field practices (37.5%). **Conclusion:** This study shows the strength of practices linked to interprofessional education and their link to developing professional identity. Interprofessional collaboration training compared to traditional clinical education increases professional identity through perceived self-efficacy of students.

Keywords: Occupational Therapy, Professional Role, Interprofessional Education, Preceptorship.

Introducción

La mayoría de los profesionales de la salud se educan en el más completo aislamiento disciplinario. Esto limita su capacidad para comprender los demás roles, capacitarse como parte de un trabajo interprofesional y perder las oportunidades que surgen del trabajo en equipo (Hall, 2005). Por ese motivo, la Investigación sobre Educación Interprofesional (a partir de ahora IPE por sus siglas en inglés) se define como un proceso en donde los estudiantes de diferentes disciplinas aprenden juntos, con objetivos comunes, interaccionan, colaboran en las intervenciones dentro de los diferentes servicios e implementan acciones de promoción, prevención o rehabilitación entre otras (World Health Organization, 1998).

La IPE es clave para incorporar una actitud de colaboración en los estudiantes (Barr et al., 2006) y desarrollar su identidad profesional, siendo muchas las universidades que se han interesado por este tipo de programas (Hammick et al., 2007). Las fortalezas de estas universidades, las limitaciones a la hora de poner en funcionamiento este tipo de prácticas, la capacidad de adaptación de esta IPE a las diferentes culturas de la intervención, van a ser, entre otras, claves en el desarrollo y éxito de estas prácticas (Hammick et al., 2007).

La OMS (World Health Organization, 2010, 2013) recalca la importancia del uso de la IPE para desarrollar la educación y la formación en los estudiantes de ciencias de la salud, sociales o educativas. La OMS (World Health Organization, 2010, 2013), sugiere que la IPE puede favorecer la creación de equipos conformados por profesionales que tengan clara su identidad profesional a la vez respeten los espacios y las identidades profesionales del resto.

Por otro lado, la identidad profesional es una construcción multidimensional que evoluciona y es cambiante (Walder et al., 2022). Durante este proceso se adquieren conocimientos, destrezas profesionales, comprensión de la realidad, de las demandas profesionales, éticas (Dige, 2009), de los valores personales y profesionales (Trede et al., 2011), y se desarrolla el contexto moral de práctica (Kahlke et al., 2020).

Así, autores como (Healey & Hays, 2012; Hurt-Avila & Castillo, 2017) definen la identidad profesional como la identidad de un individuo, su autoconcepto profesional

basado en creencias, valores, motivos, atributos y experiencias y ha sido explorado significativamente en la literatura

De hecho, según Adams et al. (2006) la identidad profesional se refiere a las interacciones grupales en el lugar de trabajo y se relaciona con cómo las personas se comparan y se diferencian de otros grupos profesionales. Se desarrolla con el tiempo e implica profundizar en las prácticas profesionales y el desarrollo de los talentos y valores de la profesión. Son las actitudes, valores, conocimientos, creencias y habilidades que se comparten dentro de un grupo profesional y se relacionan con el rol profesional que desempeña el individuo.

La identidad existe en el contexto de un rol social y cultural. Cada uno de nosotros asume más de una identidad y rol en nuestra vida, por ejemplo, como hijo, padre, cónyuge, miembro de un equipo deportivo o como profesional. Así, la noción de identidad profesional es el conjunto de rasgos propios de un individuo o de una colectividad que los caracterizan frente a los demás (Olesen, 2001).

La identidad profesional requiere de una formación bien delineada, ya que existen variables que van a estar presentes dentro de un proceso complejo, en el que los estudiantes adquieren destrezas, conocimiento y actitudes necesarias para formar parte de un grupo o disciplina (Matthews et al., 2019). El proceso de conformar la identidad profesional es longitudinal, siendo necesario que desde muy temprano se asienten las bases (Ashby et al., 2016). Cuando este proceso se realiza junto a otras disciplinas, agiliza entre otras cosas, que los estudiantes puedan darse cuenta del valor del trabajo en equipo, aprender la estructura, funciones y responsabilidades propias de su rol. De esa forma, van a tener más facilidad para concretar su identidad profesional y poder entender su rol y el de los demás (Khalili et al., 2013).

Es ahí donde la IPE es clave y aporta beneficios para desarrollar el rol, la comprensión y el desarrollo de la identidad profesional. De hecho, los estudios de Hayashi et al. (2012), Makino et al. (2013) y Kururi et al. (2014), destacan que los planes de estudios con materias en las que se incorpora la IPE, dan como resultado exitosos cambios en las actitudes de los estudiantes en relación con la comprensión de su identidad profesional y la de los otros miembros del equipo. De hecho, Makino et al. (2013) y Kururi et al. (2014), destacan que una falta de formación en IPE, reduce de forma significativa las actitudes en la experiencia clínica dentro de los equipos de trabajo, perdiendo la potencialidad del trabajo en equipo y propiciando la confusión de roles e identidades profesionales.

El tema de la IPE, estudiado en medicina o enfermería, entre otras (Visser et al., 2017; Jung et al., 2020; Thompson et al., 2020), no ha tenido tanto calado en terapia ocupacional, por lo que es posible que la docencia se haya visto influenciada por esta laguna. Esta escasez ha sido la que ha llevado a interesarse por este tema. Por ello este scoping review intenta cerrar esa brecha pretendiendo identificar y describir las publicaciones científicas sobre IPE, y analizar el desarrollo histórico de esta área de investigación hasta la actualidad; la naturaleza y el volumen de la literatura científica sobre IPE en terapia ocupacional; y los tipos de intervenciones que se desarrollan y su relación con la identidad profesional.

Método

Marco metodológico

En esta revisión seguimos la metodología de Arksey & O'Malley (2005) con mejoras proporcionadas por Levac et al. (2010), que incluye las siguientes etapas: Paso 1, Identificación de la pregunta de investigación; Paso 2, Identificación de estudios relevantes; Paso 3, Selección de estudios; Paso 4, Trazado de datos (Charting the Data) y Paso 5, Cotejo, resumen y reporte de resultados. El proceso también se guió por la lista de verificación de la extensión PRISMA-ScR (Tricco et al., 2018).

Paso 1. Identificación de la pregunta de investigación

Las preguntas que guiaron la revisión fueron: (a) ¿cuál es la naturaleza y el volumen de la literatura sobre IPE en terapia ocupacional e identidad profesional?; (b) ¿cómo ha evolucionado la investigación sobre la IPE e identidad profesional en terapia ocupacional a lo largo del tiempo?; (c) ¿cuáles son los tipos de intervención más comunes de IPE en terapia ocupacional e identidad profesional?

Para este scoping review se definió: (a) IPE como un proceso en donde los estudiantes de diferentes disciplinas aprenden juntos, con objetivos comunes, interactúan entre ellos, colaborando en las intervenciones dentro de los diferentes servicios e implementando acciones de promoción, prevención o rehabilitación entre otros (World Health Organization, 1998); (b) identidad profesional, como una actitud, un valor, conocimiento, creencias y habilidades de los alumnos que se comparten con otros miembros dentro de un grupo profesional. En otras palabras, la identidad profesional puede describirse como un autoconceptualización asociada a un rol adoptado en el trabajo (Hall, 1987; Watts, 1987; MacCallum & Austin, 2000).

Paso 2. Identificación de estudios relevantes

El 10 de diciembre de 2021, se realizaron búsquedas en las bases de datos: MEDLINE, EMBASE, PubMed, Pubmed Central, ERIC, PsychInfo, Cinahl, Ciberindex, Dialnet, Scopus, Web of Science, en Cochrane y en Scielo. La estrategia de búsqueda incluyó tanto MeSH como términos de texto libre, combinados con operadores booleanos. No se impusieron restricciones de fecha a la búsqueda. Además, se exploraron las listas de referencias de los estudios incluidos para incorporar trabajos adicionales relevantes, y también se utilizó la función de “artículos relacionados” en Pubmed. La estrategia de búsqueda para MEDLINE fue la descrita en Tabla S1. Esta estrategia se ajustó para su ejecución en el resto de las bases de datos (Figura 1, apartado: identificación).

Paso 3. Selección de estudios

Para ser incluidos, los artículos tenían que describir conceptos relacionados con la IPE e identidad profesional, en donde se incluía a la terapia ocupacional junto a otras disciplinas y en la que los artículos tuvieron una población a estudio de estudiantes y/o profesionales. Además, se incluyeron artículos de revistas revisados por pares, en inglés, español, portugués e

italiano. Se incorporaron revisiones sistemáticas, scoping review, estudios cuantitativos, cualitativos y mixtos. Se excluyeron, conferencias, tesis, cualquier revisión que no fuera sistemática o artículos de opinión y estudios que no aportaban información sobre el concepto de IPE y su relación con la identidad profesional. Se revisaron los títulos y el resumen, cuando este trabajo no dejaba claro si el documento encajaba dentro de los límites del estudio los autores decidieron, de forma conjunta, revisar el texto completo para su incorporación teniendo en cuenta los criterios de selección. (Figura 1, apartado: screening).

Selección de fuentes de evidencia. Para aumentar la coherencia entre revisores, todos los autores examinaron leyeron las 42 publicaciones (Figura 1, apartado: elegibilidad -referencias a texto completo leídas en su totalidad-), discutieron los resultados y enmendaron el manual de selección y extracción de datos antes de comenzar la selección. Dos autores evaluaron secuencialmente los títulos, los resúmenes y luego el texto completo de todas las publicaciones relevantes. Se resolvieron los desacuerdos sobre la selección de estudios por consenso y discusión.

Paso 4. Trazado de datos (charting the data)

Los resultados de la búsqueda se extrajeron de las bases de datos como archivos .csv, posteriormente se exportaron a Zotero (5.0.82). Se buscaron duplicados y se eliminaron, los resultados filtrados se trasladaron a Excel (V.16.16.16). Los datos se transfirieron a una hoja de extracción de datos desarrollada por el equipo. Se redactó formulario de extracción de datos siguiendo las indicaciones de la plantilla editable del Instituto Joanna Briggs, que se fue ajustando en un proceso interactivo de actualización constante en función de la lectura de los artículos para incorporar las variables oportunas. Esta tabla incluyó: información demográfica (lista de autores, año de publicación, países de los autores, journal), objetivo/propósito del estudio, detalles metodológicos (diseño del estudio y metodología, número de participantes, nivel de estudios/tiempo trabajado edades y profesiones involucradas, tipo de artículo/herramientas para la recolección de datos), tipos de intervenciones realizadas y resultados/hallazgos reportados por el autor. No se evaluó la calidad de los estudios, de acuerdo con la metodología de scoping review aceptada de Levac et al. (2010), en la que cuando la pregunta de investigación no se relaciona directamente con ningún debate sobre la evaluación de la calidad, no es necesario su uso. En este caso falta de evaluación de la calidad no afecta la aceptación y relevancia de los hallazgos (Levac et al., 2010).

Paso 5. Cotejo, resumen y reporte de resultados

Dos autores leyeron cada artículo de los 42 que cumplía con los criterios de selección (Figura 1, apartado: elegibilidad -referencias a texto completo leídas en su totalidad-), la extracción de datos de cada autor fue cotejada por otro miembro. En esta extracción de datos el desacuerdo se resolvió mediante una discusión inicial entre dos autores. Cuando no se pudo llegar a un consenso, se consultó con los otros autores para su interpretación.

Para la pregunta de investigación final, se siguió la estrategia descrita por Arksey & O'Malley (2005) utilizando la revisión de la literatura para identificar y comparar enfoques teóricos y metodológicos con la finalidad de identificar tendencias contemporáneas en IPE e identidad profesional en terapia ocupacional. (Figura 1, apartado: incluidos).

Resultados

Se recuperaron 176 artículos. 98 registros fueron examinados, se eliminaron duplicados y se aplicaron los criterios de selección obteniendo 18 documentos para la síntesis de datos. De esos, únicamente se seleccionaron 16 para la elaboración cualitativa de resultados, ya que son los que daban respuesta al tipo de intervención para desarrollar la identidad profesional en la educación interprofesional (Figura 1). Los resultados se presentan bajo tres encabezados:

Naturaleza y volumen de publicación

De los 98 artículos obtenidos, solo $n=18$ (22,5%) (Figura 1, apartado: incluidos). se incorporan para su análisis ya que se encontraba incluida la terapia ocupacional junto a otras disciplinas e informaron de la literatura sobre IPE e identidad profesional (Tabla 1).

De las 18 referencias analizadas, el 100% corresponden a artículos de investigación. En cuanto al idioma utilizado el 100% es el inglés. Se evidencia un aumento sostenido en el número de artículos desde 2005 hasta junio de 2021, siendo el conjunto de años de 2016-2021 el más numeroso con 50% ($n=9$). Los 18 estudios fueron publicados en seis revistas, el mayor número fue publicado en la Journal of Interprofessional Care (55,6%; $n=10$).

Los 18 artículos fueron escritos por $n=84$ autores. Ningún autor, salvo Jacobsen, F. participó en tres artículos (3,6%) seguido de Hansen, TB en dos artículos (2.6%), el resto ha colaborado en uno solo. Los estudios incluidos abarcaron los siguientes países: Australia, Denmark, Japan, Philippines, Hong Kong, Sweden, UK y USA.

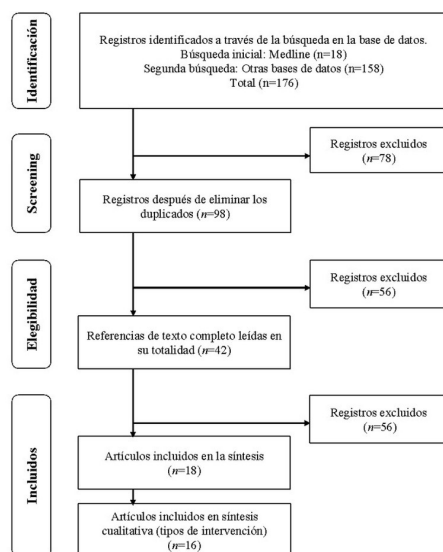


Figura 1. PRISMA Diagrama de flujo (Page et al., 2021b).

Los estudios incluyeron a estudiantes y profesionales de 18 disciplinas, siendo terapia ocupacional, fisioterapia y enfermería las más numerosos (Tabla 1). El total de participantes de los 18 (Figura 1, apartado: incluidos) estudios seleccionados para este scoping review fue de 4.393. Tan solo cuatro estudios (22,2%) de los 18, reportan información de género, existiendo un predominio de mujeres (391) frente a hombres (116).

Las 18 profesiones se repartieron en 18 artículos en 75 ocasiones. Los 84 autores forman parte de 26 centros, de los cuales n=2(7,7%) son hospitales y n=24(92,3%) son universidades, siendo la más numerosa University of the Sunshine Coast.

Los datos se obtuvieron principalmente de investigaciones mixtas (50%). Las formas de recogida de datos fueron de ocho tipos diferentes, siendo la herramienta Readiness for Interprofessional Learning Scale (RIPLS) (30%;n=8) la más utilizada (Tabla 1).

Se identificaron tres líneas de investigación en el análisis de los artículos, siendo la más numerosa las experiencias en el aula (55,6%;n=10) seguidas de las prácticas de campo (también llamadas fieldwork) (Tabla 1).

Tabla 1. Naturaleza y volumen de publicación.

Características	No. de artículos (%)
Inclusión de artículos por rango de fechas	
2005-2010	3(17)
2011-2015	6(33)
2016-2021	9(50)
Inclusión de artículos por país	
Australia	1(5,6)
Denmark	3(17)
Japan	1(5,6)
Philippines/Hong Kong	1(5,6)
Sweden	2(11)
UK	1(5,6)
USA	9(50)
Inclusión de artículos por revista	
Internet Journal of Allied Health Sciences and Practice	3(17)
Journal of Interprofessional Care	10(56)
Journal of Interprofessional Education and Practice	2(11)
Journal of Mental Health Training, Education and Practice	1(5,6)
Medical Science Educator	1(5,6)
Occupational Therapy in Health Care	1(5,6)
Profesiones	
Entrenamiento atlético	2(2,7)
Ciencias de laboratorio	1(1,3)
Ciencias paramédicas	1(1,3)
Dietética	2(2,7)
Medicina	8(10,7)
Asistente médico	2(2,7)
Enfermería	14(18,7)
Terapia ocupacional	18(24)
Farmacia	1(1,3)
Fisioterapia	2(2,7)
Podología	15(20)
Pre-medicina	1(1,3)
Psicología	1(1,3)
Trabajo social	1(1,3)
Logopedia	1(1,3)
Tecnología médica	2(2,7)

Tabla 1. Continuación...

Características	No. de artículos (%)
Metodología	
Mixto	9(50)
Cuantitativo	4(22)
Cualitativo	5(28)
Recogida de datos	
Readiness for Interprofessional Learning Scale(RIPLS)	8(30)
Herramienta ad hoc	6(22)
Entrevista	5(19)
Encuesta	2(7,4)
Grupo focal	3(11)
Reflexiones	1(3,7)
Escala de valoración y socialización interprofesional(ISVS)	1(3,7)
The Interdisciplinary Education Perception Scale(IEPS)	1(3,7)
Líneas de investigación	
Documentos teóricos	2(11,1)
Prácticas de campo	6(33,3)
Experiencias en el aula	10(55,6)

La evolución histórica de las líneas de investigación ofrece un aumento progresivo entre 2005-2010 y 2016-2021 un 400% (n=1 a n=5) en la experiencia en el aula. La evolución histórica de las prácticas de campo se ha mantenido en n=2 en 2016-2021 y 2005-2010, siendo de n=3 en 2011-2015. En cuanto a los estudios teóricos, únicamente se registran n=2 en 2016-2021, no existiendo experiencia alguna de este tipo en los años previos.

Aspectos metodológicos de la investigación y tendencias históricas

El análisis descriptivo de las metodologías utilizadas en los artículos empíricos se resume en la Tabla 2. Los artículos mixtos publicados n=9(50%) superan a los cuantitativos, cualitativos y revisiones. Se identifica el mismo número de estudios mixtos secuenciales en los periodos 2011-2015 y 2016-2021 (n=4), mantenido el nivel de investigaciones mixtas.

Los años 2011-2015 presentan el mayor número de estudios mixtos secuenciales con cuatro. La misma cantidad que en 2016-2021, pero en este periodo de tiempo este número de reparte entre secuencial, retrospectivo, convergente y concurrente.

La metodología cuantitativa fue representativa en los años 2016-2021 (16,7%;n=3). Ya que hasta ese momento tan solo en 2011-2015 hubo un estudio cuantitativo transversal (cross-sectional)

En el caso de las investigaciones cualitativas, se han mantenido en n=2 desde 2005-2010 salvo un descenso en 2011-2015. Las investigaciones cualitativas han priorizado por la fenomenología frente a otros. En cuanto a las posibles significaciones estadísticas, destacar que ninguna de las comparaciones entre datos resulta de significativa a nivel estadístico ($p < 0,005$) ni entre años ni entre diseños de investigación.

Tabla 2. Número de artículos publicados en revistas entre 2005 y 2021 por estudio y diseño.

	2005-2010 n=3 (%)	2011-2015 n=6 (%)	2016-2021 n=9 (%)	D%
Mixto				
Secuencial	1(5,6)	4(22,2)	1(5,6)	0
Retrospectivo	0(0)	0(0)	1(5,6)	100
Convergente	0(0)	0(0)	1(5,6)	100
Concurrente	0(0)	0(0)	1(5,6)	100
Cualitativa				
Diseño fenomenológico	2(11,1)	1(5,6)	2(11,1)	0
Cuantitativa				
Transversal(cross-sectional)	0(0)	1(5,6)	2(11,1)	200
Experimental	0(0)	0(0)	1(5,6)	100

D%: diferencia porcentual al calcular el primer periodo y el último para observar la evolución de los estudios.

Tipos de intervenciones

Dos artículos de corte teórico que analizan datos, pero no aportan experiencias prácticas (Kururi et al., 2016; Wang & Ho, 2020) fueron descartados. Los 16 restantes (Figura 1, apartado: incluidos -artículos incluidos en la síntesis cualitativa, tipos de intervención-) son artículos empíricos sobre las prácticas de IPE e identidad profesional, con una población de tres niveles: (a) estudiantes n=12(75%), (b) profesionales y estudiantes n=3(18,8%) y (c) profesionales n=1(6,3). Las investigaciones se concentran en dos grupos de artículos: (a) experiencia de aula n=10(62.5%) y (b) prácticas de campo n=6(37.5%). En las prácticas descritas en la Tabla S1, no existe un denominador común en torno a las sesiones y duración de estas.

Experiencia de aula

Las practicas pedagógicas de talleres (workshop) (Cooper et al., 2005; McAllister et al., 2014; Bierwas et al., 2017; Dunleavy et al., 2017; Cervantes-Sudio et al., 2021; Shustack et al., 2021; Trojanowski et al., 2021) y los estudios de caso (Lairamore et al., 2013; Bondoc & Wall, 2015; Page et al., 2021a) como prácticas de aula, facilitaron el conocimiento de la disciplina, fomentar destrezas de gestión, teórico-prácticas, capacidad de liderazgo y su aplicación en la práctica.

En ambos tipos de intervención, las inquietudes de los estudiantes hacia el trabajo en equipo fueron elevadas y se mejoró el conocimiento de la identidad profesional de sí mismo y de los demás (Lairamore et al., 2013; Bondoc & Wall, 2015; Dunleavy et al., 2017; Shustack et al., 2021).

En las prácticas de estudio de caso, se vieron cambios significativos en las percepciones y actitudes de los participantes. Esto, ayudó a mejorar el trabajo en equipo para resolver problemas (Lairamore et al., 2013), concretar su propio rol y reconocer los otros roles profesionales (Page et al., 2021a).

En cuanto a los talleres (workshop), los participantes destacan que presentan una oportunidad de aprendizaje para cumplir con las competencias de rol, responsabilidad, actitudes de colaboración (Cervantes-Sudio et al., 2021) y destrezas (Dunleavy et al., 2017) necesarias para mejorar la identidad profesional. De hecho, los participantes informaron favorecen las diversas visiones de mundos profesionales (McAllister et al.,

2014), desarrollan los valores del trabajo en equipo, y la necesidad de colaboración para desarrollar identidad profesional (Bierwas et al., 2017). Además, los estudiantes, enfatizan la importancia para complementar aspectos teóricos que faciliten la identidad profesional (Shustack et al., 2021). Incluso Cooper et al. (2005) y Trojanowski et al. (2021) respaldan la necesidad de comenzar estas prácticas en etapas tempranas de formación para dar consistencia a los diferentes roles y desarrollar la identidad profesional.

Prácticas de campo

Dos de las prácticas de campo más utilizadas son las Actividad de Educación Interprofesional mediante Salas de formación interprofesional (IPTW por sus siglas en inglés) (Lidskog et al., 2008; Falk et al., 2015) y las Actividad de Educación Interprofesional en una Unidad de Formación Interprofesional (ITU por sus siglas en inglés) (Jacobsen et al., 2009; Jakobsen et al., 2011; Jakobsen & Hansen, 2014). En todo caso y como paso previo a la incorporación del estudiante a estas prácticas, es necesaria la formación teórica en el aula que facilite la comprensión teórica de aspectos que posteriormente se desarrollarán (Falk et al., 2015).

Los resultados son bastantes parejos para las IPTW y las ITU. En ambas se destaca la importancia de que existan espacios comunes de trabajo para que puedan apreciarse los límites de cada disciplina, puedan identificarse los propios de la profesión, se obtenga sensación de pertenencia a un equipo y se logre un objetivo común (Lidskog et al., 2008; Jacobsen et al., 2009). Además, Lidskog et al. (2008) destacan que estas prácticas ayudan a encontrar el equilibrio entre la identidad profesional particular y la compartida en el equipo.

El respeto hacia las otras profesiones (Jakobsen et al., 2011) y la sensación de pertenencia a un equipo (Lidskog et al., 2008) crean un entorno de aprendizaje seguro y desafiante (Jacobsen et al., 2009) que facilitan la autoeficacia y el conocimiento (Jakobsen et al., 2011). La tutorización (Jacobsen et al., 2009; Jakobsen & Hansen, 2014) de ambas prácticas por profesionales, prepara a los estudiantes para desarrollar su pensamiento crítico, obtener feedback a la hora de tomar decisiones y saber si la decisión tomada es la más acertada.

En esta misma línea, y dentro de este tipo de intervenciones, una de las prácticas con menor repercusión en los resultados obtenidos ha sido la Actividad de Educación Interprofesional por medio de cursos de estudios en el extranjero sobre IPE y comunidades globales (Manspeaker et al., 2019). Esta práctica, consistía en la creación de un curso para ampliar el conocimiento de los estudiantes sobre la diversidad global mediante el examen de la cultura y la estructura de la atención médica en el entorno internacional. Aún así, los participantes destacaron lo relevante que fue su participación a la hora de interactuar con otros estudiantes y sus entornos culturales (Manspeaker et al., 2019).

Discusión

Los resultados obtenidos permiten dar respuesta a las tres preguntas de investigación.

En cuanto a la primera pregunta, se ha aclarado la naturaleza y el volumen de la investigación realizada sobre IPE en terapia ocupacional. Desde la primera referencia

sobre investigación empírica de IPE en terapia ocupacional en 2005 (Falk et al., 2015), existe un aumento gradual y constante en el número de artículos, llevando a pensar que existe un interés creciente en esta temática. En relación a este hecho, es justo decir que no se puede apuntar a una línea de investigación consolidada y permanente, máxime si se compara con otras disciplinas (Jung et al., 2020).

En general, la IPE en terapia ocupacional es empírica, predominando la publicación de artículos de investigación mixta sobre el número de artículos de cuantitativa y cualitativa.

Este dominio de la investigación mixta se debe probablemente a la naturaleza compleja de la IPE, la perspectiva y el problema de investigación que aborda. Gracias a la investigación mixta se puede acceder a dos realidades, una objetiva y otra subjetiva (Hernández Sampieri et al., 2014). Este tipo de investigación no pretende reemplazar a la investigación cuantitativa ni a la cualitativa, sino que tiene como meta utilizar las fortalezas de ambos tipos de indagación, combinándolas y tratando de minimizar sus debilidades potenciales (Hernández Sampieri et al., 2014).

Cabe señalar, que predominan las publicaciones de países de habla inglesa, en particular de USA. Creemos que el firme modelo americano para la investigación (Casanova & Berliner, 1997) con una buena financiación, fomento de la excelencia de los investigadores e instituciones, e implementación de una gestión más eficaz que simplifica el acceso a la investigación, facilita el desarrollo de este y otros tipos de líneas.

El predominio de esta investigación en USA, nos sugiere que la IPE en terapia ocupacional en el resto de los países no se ha estudiado lo suficiente. Esto, creemos que limitará la progresión de la práctica IPE en estos países y la evolución de una adecuada identidad profesional (Morrison et al., 2018; Falk et al., 2015; Cervantes-Sudio et al., 2021). Esta revisión de alcance ha ampliado los criterios de búsqueda de revisiones bibliográficas anteriores para tratar de corregir este sesgo.

En cuanto a la naturaleza de las publicaciones, se encuentran focalizadas en equipos de trabajo universitarios. Esto nos plantea la importancia de estos grupos para comprender las características que conforman la IPE en la identidad profesional de terapia ocupacional. Esta preocupación está alimentada por comprender los resultados de estas, saber cuáles son los mejores contextos de aprendizaje, poder ajustar los diseños curriculares y delinear enfoques de enseñanza (Boehm et al., 2015; Mason, 2006).

Al mapear las intervenciones asociadas a la IPE, en terapia ocupacional se han encontrado dos variantes: (a) intervenciones en el aula y (b) prácticas de campo. Otras líneas de estudio, circunscritas en estas dos, incluyen las diferencias entre género a la hora de desarrollar la identidad profesional (Falk et al., 2015; Cervantes-Sudio et al., 2021), cómo puede influir la formación cuando se hace el seguimiento por tutores (Jacobsen et al., 2009; Jakobsen et al., 2011), la necesidad de encontrar espacios de formación en común a otras disciplinas (Jakobsen et al., 2011) o incluso la necesidad de diferenciar los límites de la formación entre diferentes profesiones que participan en la IPE (Page et al., 2021a).

A la luz de estos resultados, parece que la investigación sobre la IPE en terapia ocupacional se preocupa por las particularidades de los entornos donde se desarrollan estas actividades, en detrimento, por ejemplo, de aunar y ajustar intervenciones que mantengan una cierta similitud en sesiones, duración y objetivos. De hecho, en los 16 artículos revisados, en algunos, faltan datos de número de sesiones o duración, entre

otro. Esto no facilita encontrar un patrón específico a la hora de intervenir, ni ayuda a generar una evidencia o consenso que muestre un denominador común, percibiendo intervenciones que se desarrollan sin tener en cuenta otras prácticas similares. Quizás, esta situación esté motivada por las características culturales de cada país (Hammick et al., 2007) o los diferentes planes de estudios (Hayashi et al., 2012) que puede dificultar el establecimiento de prácticas comunes.

Además, hay una falta de estudios centrados en las repercusiones prácticas de IPE, ya que según Gordon & Donoff (2016), es posible que este tipo de prácticas mal gestionadas pueden suponer una confusión en los roles de las profesiones implicadas.

Con respecto a la segunda pregunta de investigación, relacionada con aspectos metodológicos de la investigación y tendencia histórica, se ha podido describir cómo ha evolucionado la investigación sobre IPE en terapia ocupacional. Con los resultados obtenidos, y siendo conscientes que son 16 artículos, se puede hacer una reflexión en base a tres períodos:

- (a) Exploratorio (2005-2010): se describe e indaga el alcance de la investigación que se desarrollaría en la literatura posterior. Fase caracterizada por estudios cualitativos basados en enfoques etnográficos y fenomenológicos, lo que parece indicar una perspectiva exploratoria (Hernández Sampieri et al., 2014). Aparece en este periodo un solo estudio mixto que será el germen del crecimiento posterior en esta línea de investigación.
- (b) De tránsito (2011-2015): se aprecia un detrimento de los estudios cualitativos en favor de los estudios mixtos ya que este tipo de investigación en palabras de Hernández Sampieri et al. (2014) tienen al menos los siguientes beneficios: lograr una perspectiva más amplia y profunda del fenómeno, producir datos más “ricos” y variados mediante la multiplicidad de observaciones, ofrecer una mayor integridad del tratamiento o intervención (permitiendo la transferibilidad) y optimizar significados (facilitando la confirmabilidad, consolidando interpretaciones y la utilidad de los descubrimientos).

Además, en este periodo las investigaciones cuantitativas y mixtas se nutren de la creación de herramientas de evaluación específicas como la Readiness for Interprofessional Learning Scale (RIPLS), Escala de valoración y socialización interprofesional (ISVS) o The Interdisciplinary Education Perception Scale (IEPS), facilitando su uso y el desarrollo de una vía de recopilación de datos cuantitativos que puedan contrastar con cualitativos obtenidos por Hernández Sampieri et al. (2014).

- (c) De consolidación (2016-2021): la tendencia de la investigación se diversifica y aunque predomina un enfoque mixto, se aprecia un aumento de la investigación cuantitativa y cualitativa. Creemos que la investigación sobre la IPE, aunque de forma lenta ha alcanzado un período de afianzamiento, adoptando una variedad de investigación, aunque sigan predominando los estudios mixtos. De hecho, tal y como destacan Ramírez-Montoya & Lugo-Ocando (2020) la aparición de los métodos mixtos en la investigación en las áreas de ciencias sociales y ciencias de la educación, se ha convertido en el mejor baluarte, no solo para colmar importantes lagunas en la comprensión de la práctica profesional, sino también para mejorar la interdisciplinariedad. De hecho, el enfoque de métodos mixtos no solo proporcionó una base más holística al conocimiento, sino que también cambia la mentalidad sobre

la forma en que los investigadores abordan los estudios (Ramírez-Montoya & Lugo-Ocando, 2020).

En relación con la tercera pregunta de investigación relacionada con los tipos de intervención, al mapear los entornos de aprendizaje de las investigaciones, se destaca que la IPE en terapia ocupacional que fomenta la identidad están presentes en varios contextos tal y como señalaban Adams et al. (2006). Por tanto, la colaboración interprofesional basada en equipos se está convirtiendo en una de las mejores prácticas para que los profesionales de la salud mejoren la atención centrada en la persona y aborden posibles disparidades de salud (McCave et al., 2019).

En este caso, se ha identificado dos IPE: (a) intervenciones en el aula, (b) prácticas de campo, siendo la primera las más numerosas.

La investigación de IPE en terapia ocupacional, se preocupa por particularidades de cómo se conforma la identidad por medio de actividades de corte práctica en entornos de aula y en una etapa temprana de la formación de los estudiantes. Además, al igual que Cooper et al. (2005), se cree que esta situación es así, ya que es importante que se comience con la Actividad de Educación Interprofesional correspondientes a la IPE antes de que se hayan incorporado doctrinas profesionales en su aprendizaje. Todo ello como paso previo y necesario para transitar a espacios de intervención en las prácticas de campo (Moruno-Miralles, 2017).

El cambio hacia entornos docentes de práctica interprofesional como contexto de aprendizaje, facilita la comprensión de la identidad profesional (Ashby et al., 2016). Además, ayuda a socializar con otros roles profesionales (Lochner et al., 2020) y prepara a las personas para convertirse en miembros efectivos del equipo de trabajo, comprendiendo el valor que eso supone y desarrollando su rol e identidad profesional (Cicala et al., 2019).

En relación a las dos prácticas pedagógicas más numerosas en este estudio, se percibe que la identidad profesional se construye a través de un proceso (Snell et al., 2020) y las intervenciones en el aula son el baluarte de una IPE en terapia ocupacional. Este tipo de intervenciones, son el primer paso necesario (Trojanowski et al., 2021) para que el estudiante de terapia ocupacional desarrolle su rol en un proceso evolutivo e interactivo. Según Trojanowski et al. (2021) y Page et al. (2021a) este tipo de intervenciones facilita que un estudiante desarrolle un sentido de “yo” profesional. Además, el trabajo en equipo y la colaboración entre profesiones, sirve para aumentar la comprensión de rol de otras disciplinas, y comprender el valor del trabajo en equipo (Page et al., 2021a). Asimismo, este tipo de intervenciones simuladas en el aula, según Washington et al. (2022) favorece la colaboración y la socialización interprofesionales con el objetivo de brindar una práctica de atención y calidad centrada en la persona.

Por eso, los estudiantes con este tipo de prácticas en un primer estadio de su formación, desarrollan y promueven una identidad profesional más fuerte sobre el trabajo en equipo (Cooper et al., 2005). La IPE en terapia ocupacional de intervenciones en el aula, facilitan una mayor confianza, identidad profesional y aclaran la conciencia de los roles individuales dentro del equipo (Dunleavy et al., 2017). Al mismo tiempo, ayudan a preparar a los estudiantes para transitar de la educación interprofesional a la práctica interprofesional (Shustack et al., 2021) ampliando las destrezas de comunicación interdisciplinaria (McAllister et al., 2014).

La IPE en terapia ocupacional en las prácticas de campo, facilita una introducción temprana a la práctica, ya que cuanto antes se tenga la posibilidad de reflejar y articular sus experiencias, más beneficioso será para desarrollar su identidad profesional (Snell et al., 2020). Este tipo de intervención (Lidskog et al., 2008), facilita que exista un equilibrio entre, la identidad profesional particular y la identidad compartida que implica la pertenencia a un equipo.

En este contexto de aprendizaje frente a la formación clínica tradicional, mejoró la percepción de los estudiantes sobre su autoeficacia (Nørgaard et al., 2013). Igualmente, los entornos clínicos donde desarrollan sus prácticas son descritos como seguros y desafiantes ya que facilitan planificaciones detalladas de las intervenciones, una constante monitorización y ajustes de los cambios para obtener la mejor opción de terapéutica (Jakobsen & Hansen, 2014).

Llama la atención, que al igual que sucede en otras disciplinas como la enfermería, (Cruess et al., 2019) los entornos complejos y cambiantes a los que se enfrentan los estudiantes de terapia ocupacional son útiles para desarrollar su identidad profesional ya que facilitan un rol profesional sólido al poner en funcionamiento conocimientos y destrezas profesionales (Fitzgerald et al., 2017; Yu et al., 2018).

En este contexto, los supervisores son responsables de acompañar y apoyar dando feedback a los estudiantes, favoreciendo el conocimiento de la disciplina y acrecentando su identidad profesional (de Beer & Mårtensson, 2015). Al mismo tiempo, crean un entorno de aprendizaje seguro y desafiante donde los estudiantes puedan aprender a comprender, fortalecer sus propios roles profesionales y aprender a trabajar en equipo (Jakobsen & Hansen, 2014). De hecho, la colaboración interprofesional basada en equipos se está convirtiendo en una de las mejores prácticas para que los profesionales de la salud mejoren la atención centrada en el paciente y puedan desarrollar las mejores intervenciones de forma holística (McCave et al., 2019).

Conclusión

La formación de equipos interprofesionales aumenta la autoeficacia percibida de los estudiantes de terapia ocupacional en la colaboración interprofesional en comparación con la educación clínica tradicional. Este estudio aporta evidencia del impacto positivo de la IPE en la autoeficacia percibida de los estudiantes en las experiencias en el aula y en las prácticas de campo.

Limitaciones del estudio

Se ha definido dos limitaciones en este estudio: (a) las prácticas de IPE en terapia ocupacional que facilitan la identidad profesional, no están muy desarrolladas en terapia ocupacional, por lo que el número total de estudios incluidos en esta revisión es pequeño; (b) no se evaluó la calidad metodológica de los estudios incluidos, ya que nos interesaba obtener el mayor número posible de prácticas para analizar.

Futuras líneas de investigación

Se necesitan comprender los problemas estructurales y organizacionales que impactan en la formación de la identidad profesional en prácticas de IPE en terapia ocupacional. Además, sería relevante estudiar las prácticas para desarrollar la identidad profesional que se llevan a cabo en los diferentes planes de estudio de terapia ocupacional. Incluso a la luz de algunos resultados de este estudio, sería interesante estudiar la formación del profesorado tutor de prácticas de IPE en terapia ocupacional desde una perspectiva de género.

Referencias

- Adams, K., Hean, S., Sturgis, P., & Clark, J. M. (2006). Investigating factors influencing professional identity of first-year health and social care students. *Learning in Health and Social Care*, 5(2), 55-68. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1473-6861.2006.00119.x>.
- Arksey, H., & O'Malley, L. (2005). Scoping studies: towards a methodological framework. *International Journal of Social Research Methodology*, 8(1), 19-32. <http://dx.doi.org/10.1080/1364557032000119616>.
- Ashby, S. E., Adler, J., & Herbert, L. (2016). An exploratory international study into occupational therapy students' perceptions of professional identity. *Australian Occupational Therapy Journal*, 63(4), 233-243. <http://dx.doi.org/10.1111/1440-1630.12271>.
- Barr, H., Freeth, D., Hammick, M., Koppel, I., & Reeves, S. (2006). The evidence base and recommendations for interprofessional education in health and social care. *Journal of Interprofessional Care*, 20(1), 75-78. <http://dx.doi.org/10.1080/13561820600556182>.
- Bierwas, D. A., Rogers, O., Taubman, B., Kroneberger, L., Carroll, H., & Enking, P. (2017). Developing clinical faculty understanding interprofessional education: interprofessional approach. *The Internet Journal of Allied Health Sciences and Practice*, 15(4), 1-15. <http://dx.doi.org/10.46743/1540-580X/2017.1661>.
- Boehm, J., Tanner, B., Lowrie, D., Bonassi, M., Brown, N., Thomas, Y., & Cordier, R. (2015). Exploring emerging occupational therapy identity and the development of graduate attributes among occupational therapy students. *British Journal of Occupational Therapy*, 78(8), 499-507. <http://dx.doi.org/10.1177/0308022614562585>.
- Bondoc, S., & Wall, T. (2015). Interprofessional educational experience to assist in student readiness toward neurorehabilitation. *Occupational Therapy in Health Care*, 29(2), 153-164. <http://dx.doi.org/10.3109/07380577.2015.1012775>.
- Casanova, U., & Berliner, D. (1997). La investigación educativa en Estados Unidos. *Review of Education*, 31(2), 43-80.
- Cervantes-Sudio, M. G., Ganotice, F. A., & Navarro, A. T. (2021). Are Filipino students ready to collaborate? Comparing the readiness of healthcare students for interprofessional education in the Philippines. *Journal of Interprofessional Care*, 35(5), 718-725. <http://dx.doi.org/10.1080/13561820.2020.1806215>.
- Cicala, D., Ang, N., Mendez, J., Brown, S., & Schiller, M. (2019). Interprofessional socialization and valuing scale for health professional students working with older adults. *Innovation in Aging*, 3(Supl. 1), 294. <http://dx.doi.org/10.1093/geron/igz038.1081>.
- Cooper, H., Spencer-Dawe, E., & McLean, E. (2005). Beginning the process of teamwork: design, implementation and evaluation of an inter-professional education intervention for first year undergraduate students. *Journal of Interprofessional Care*, 19(5), 492-508. <http://dx.doi.org/10.1080/13561820500215160>.
- Cruess, S. R., Cruess, R. L., & Steinert, Y. (2019). Supporting the development of a professional identity: general principles. *Medical Teacher*, 41(6), 641-649. <http://dx.doi.org/10.1080/0142159X.2018.1536260>.
- de Beer, M., & Mårtensson, L. (2015). Feedback on students' clinical reasoning skills during fieldwork education. *Australian Occupational Therapy Journal*, 62(4), 255-264. <http://dx.doi.org/10.1111/1440-1630.12208>.

- Dige, M. (2009). Occupational therapy, professional development, and ethics. *Scandinavian Journal of Occupational Therapy*, 16(2), 88-98. <http://dx.doi.org/10.1080/11038120802409754>.
- Dunleavy, K., Galen, S., Reid, K., Dhar, J. P., & DiZazzo-Miller, R. (2017). Impact of interprofessional peer teaching on physical and occupational therapy student's professional role identity. *Journal of Interprofessional Education & Practice*, 6, 1-5. <http://dx.doi.org/10.1016/j.xjep.2016.10.006>.
- Falk, A. L., Hammar, M., & Nyström, S. (2015). Does gender matter? Differences between students at an interprofessional training ward. *Journal of Interprofessional Care*, 29(6), 616-621. <http://dx.doi.org/10.3109/13561820.2015.1047491>.
- Fitzgerald, M., Smith, A. K., Rehman, N., & Taylor, M. (2017). Role emerging placements undergraduate occupational study. *The Internet Journal of Allied Health Sciences and Practice*, 15(4), 1-6.
- Gordon, S. C., & Donoff, R. B. (2016). Problems and Solutions for Interprofessional Education in North American Dental Schools. *Dental Clinics of North America*, 60(4), 811-824. <http://dx.doi.org/10.1016/j.cden.2016.05.002>.
- Hall, D. T. (1987). Careers and Socialization. *Journal of Management*, 13(2), 301-321. <http://dx.doi.org/10.1177/014920638701300207>.
- Hall, P. (2005). Interprofessional teamwork: professional cultures as barriers. *Journal of Interprofessional Care*, 19(Supl. 1), 188-196. <http://dx.doi.org/10.1080/13561820500081745>.
- Hammick, M., Freeth, D., Koppel, I., Reeves, S., & Barr, H. (2007). A best evidence systematic review of interprofessional education: BEME Guide no. 9. *Medical Teacher*, 29(8), 735-751. <http://dx.doi.org/10.1080/01421590701682576>.
- Hayashi, T., Shinozaki, H., Makino, T., Ogawara, H., Asakawa, Y., Iwasaki, K., Matsuda, T., Abe, Y., Tozato, F., Koizumi, M., Yasukawa, T., Lee, B., Hayashi, K., & Watanabe, H. (2012). Changes in attitudes toward interprofessional health care teams and education in the first- and third-year undergraduate students. *Journal of Interprofessional Care*, 26(2), 100-107. <http://dx.doi.org/10.3109/13561820.2011.644355>.
- Healey, A. C., & Hays, D. G. (2012). A discriminant analysis of gender and counselor professional identity development. *Journal of Counseling and Development*, 90(1), 55-62. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1556-6676.2012.00008.x>.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología investigación*. Mexico: McGrawHill.
- Hurt-Avila, K. M., & Castillo, J. (2017). Accreditation, professional identity development, and professional competence: a discriminant analysis. *Journal of Counselor Leadership and Advocacy*, 4(1), 39-51. <http://dx.doi.org/10.1080/2326716X.2017.1282331>.
- Levac, D., Colquhoun, H., & O'Brien, K. (2010). Scoping studies: advancing the methodology. *Implementation Science : IS*, 5(69), 1-9.
- Jacobsen, F., Fink, A. M., Marcussen, V., Larsen, K., & Hansen, T. B. (2009). Interprofessional undergraduate clinical learning: results from a three year project in a Danish Interprofessional Training Unit. *Journal of Interprofessional Care*, 23(1), 30-40. <http://dx.doi.org/10.1080/13561820802490909>.
- Jakobsen, F., & Hansen, J. (2014). Spreading the concept: an attempt to translate an interprofessional clinical placement across a Danish hospital. *Journal of Interprofessional Care*, 28(5), 407-412. <http://dx.doi.org/10.3109/13561820.2014.900479>.
- Jakobsen, F., Hansen, T. B., & Eika, B. (2011). Knowing more about the other professions clarified my own profession. *Journal of Interprofessional Care*, 25(6), 441-446. <http://dx.doi.org/10.3109/13561820.2011.595849>.
- Jung, H., Park, K. H., Min, Y. H., & Ji, E. (2020). The effectiveness of interprofessional education programs for medical, nursing, and pharmacy students. *Korean Journal of Medical Education*, 32(2), 131-142. <http://dx.doi.org/10.3946/kjme.2020.161>.
- Kahlke, R. M., McConnell, M. M., Wisener, K. M., & Eva, K. W. (2020). The disconnect between knowing and doing in health professions education and practice. *Advances in Health Sciences Education: Theory and Practice*, 25(1), 227-240. <http://dx.doi.org/10.1007/s10459-019-09886-5>.

- Kururi, N., Makino, T., Kazama, H., Tokita, Y., Matsui, H., Lee, B., Kanaizumi, S., Abe, Y., Uchida, Y., Asakawa, Y., Shinozaki, H., Tozato, F., & Watanabe, H. (2014). Repeated cross-sectional study of the longitudinal changes in attitudes toward interprofessional health care teams amongst undergraduate students. *Journal of Interprofessional Care*, 28(4), 285-291. <http://dx.doi.org/10.3109/13561820.2014.891977>.
- Khalili, H., Orchard, C., Laschinger, H. K., & Farah, R. (2013). An interprofessional socialization framework for developing an interprofessional identity among health professions students. *Journal of Interprofessional Care*, 27(6), 448-453. <http://dx.doi.org/10.3109/13561820.2013.804042>.
- Kururi, N., Tozato, F., Lee, B., Kazama, H., Katsuyama, S., Takahashi, M., Abe, Y., Matsui, H., Tokita, Y., Saitoh, T., Kanaizumi, S., Makino, T., Shinozaki, H., Yamaji, T., & Watanabe, H. (2016). Professional identity acquisition process model in interprofessional education using structural equation modelling: 10-year initiative survey. *Journal of Interprofessional Care*, 30(2), 175-183. <http://dx.doi.org/10.3109/13561820.2015.1092117>.
- Lairamore, C., George-Paschal, L., McCullough, K., Grantham, M., & Head, D. (2013). A case-based interprofessional education forum increases health students' perceptions of collaboration. *Medical Science Educator*, 23(Supl. 3), 472-481. <http://dx.doi.org/10.1007/BF03341670>.
- Lidskog, M., Löfmark, A., & Ahlström, G. (2008). Learning about each other: students' conceptions before and after interprofessional education on a training ward. *Journal of Interprofessional Care*, 22(5), 521-533. <http://dx.doi.org/10.1080/13561820802168471>.
- Lochner, L., Wieser, H., Oberhöller, G., & Ausserhofer, D. (2020). Interprofessional team-based learning in basic sciences: students' attitude and perception of communication and teamwork. *International Journal of Medical Education*, 11, 214-221. <http://dx.doi.org/10.5116/ijme.5f5b.24e3>.
- MacCallum, R. C., & Austin, J. T. (2000). Applications of structural equation modeling in psychological research. *Annual Review of Psychology*, 51(1), 201-226. <http://dx.doi.org/10.1146/annurev.psych.51.1.201>.
- Makino, T., Shinozaki, H., Hayashi, K., Lee, B., Matsui, H., Kururi, N., Kazama, H., Ogawara, H., Tozato, F., Iwasaki, K., Asakawa, Y., Abe, Y., Uchida, Y., Kanaizumi, S., Sakou, K., & Watanabe, H. (2013). Attitudes toward interprofessional healthcare teams: a comparison between undergraduate students and alumni. *Journal of Interprofessional Care*, 27(3), 261-268. <http://dx.doi.org/10.3109/13561820.2012.751901>.
- Manspeaker, S. A., Wallace, S. E., Shaughnessy, G., & Kerr, J. (2019). Fostering interprofessional teamwork through an immersive study abroad experience. *Journal of Interprofessional Care*, 33(5), 598-601. <http://dx.doi.org/10.1080/13561820.2018.1560249>.
- Mason, R. W. (2006). *The professional identity of occupational therapists: an empirical study* (Doctoral dissertation). University Sheffield, Sheffield.
- Matthews, J., Bialocerkowski, A., & Molineux, M. (2019). Professional identity measures for student health professionals - a systematic review of psychometric properties. *BMC Medical Education*, 19(1), 1-10. <http://dx.doi.org/10.1186/s12909-019-1660-5>.
- McAllister, M., Statham, D., Oprescu, F., Barr, N., Schmidt, T., Boulter, C., Taylor, P., McMillan, J., Jackson, S., & Raith, L. (2014). Mental health interprofessional education for health professions students: bridging the gaps. *The Journal of Mental Health Training, Education and Practice*, 9(1), 35-45. <http://dx.doi.org/10.1108/JMHTEP-09-2012-0030>.
- McCave, E. L., Aptaker, D., Hartmann, K. D., & Zucconi, R. (2019). Promoting affirmative transgender health care practice within hospitals: an IPE standardized patient simulation for graduate health care learners. *MedEdPORTAL: the Journal of Teaching and Learning Resources*, 15, 1-10. http://dx.doi.org/10.15766/mep_2374-8265.10861.
- Morrison, R., Cantero Garlito, P., & Moruno Miralles, P. (2018). Identidad profesional en terapia ocupacional: una revisión bibliográfica desde España. *Revista Chilena de Terapia Ocupacional*, 18(2), 21-28.
- Moruno-Miralles, P. (2017). *Principios conceptuales en terapia ocupacional*. Madrid: Editorial Síntesis.

- Nørgaard, B., Draborg, E., Vestergaard, E., Odgaard, E., Jensen, D. C., & Sørensen, J. (2013). Interprofessional clinical training improves self-efficacy of health care students. *Medical Teacher*, 35(6), e1235-e1242. <http://dx.doi.org/10.3109/0142159X.2012.746452>.
- Olesen, H. S. (2001). Professional identity as learning processes in life histories. *Journal of Workplace Learning*, 13(7-8), 290-298. <http://dx.doi.org/10.1108/13665620110411076>.
- Page, C. G., Christopher, K., Simpkins, L. S., Humphrey, C. S., Jones, L. G., & Sciascia, A. D. (2021a). Where I am weak, they are strong: students' perceptions and attitudes toward interprofessional education. *The Internet Journal of Allied Health Sciences and Practice*, 19(2), 1-16. <http://dx.doi.org/10.46743/1540-580X/2021.1981>.
- Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., Shamseer, L., Tetzlaff, J. M., Akl, E. A., Brennan, S. E., Chou, R., Glanville, J., Grimshaw, J. M., Hróbjartsson, A., Lalu, M. M., Li, T., Loder, E. W., Mayo-Wilson, E., McDonald, S., McGuinness, L. A., Stewart, L. A., Thomas, J., Tricco, A. C., Welch, V. A., Whiting, P., & Moher, D. (2021b). The PRISMA 2020 statement: an updated guideline for reporting systematic reviews. *BMJ*, 372(71), 1-9. <http://dx.doi.org/10.1136/bmj.n71>.
- Ramírez-Montoya, M. S., & Lugo-Ocando, J. (2020). Revisión sistemática de métodos mixtos en el marco de la innovación educativa. *Comunicar*, 28(65), 9-20.
- Snell, R., Fyfe, S., Fyfe, G., Blackwood, D., & Itsiopoulos, C. (2020). Development of professional identity and professional socialisation in allied health students: a scoping review. *Focus on Health Professional Education: A Multi-Professional Journal*, 21(1), 29-56. <http://dx.doi.org/10.11157/fohpe.v21i1.322>.
- Shustack, L., Karnish, K., & Brogan, L. (2021). Perceptions of socialization in interprofessional practice among health science students and first-year practicing professionals. *Journal of Interprofessional Education & Practice*, 23(6), 100420. <http://dx.doi.org/10.1016/j.xjep.2021.100420>.
- Thompson, S., Metcalfe, K., Boncey, K., Merriman, C., Flynn, L. C., Alg, G. S., Bothwell, H., Forde-Johnston, C., Puffett, E., Hardy, C., Wright, L., & Beale, J. (2020). Interprofessional education in geriatric medicine: towards best practice: a controlled before-after study of medical and nursing students. *BMJ Open*, 10(1), 1-14. <http://dx.doi.org/10.1136/bmjopen-2017-018041>.
- Trede, F., Macklin, R., & Bridges, D. (2011). Professional identity development: a review of the higher education literature. *Studies in Higher Education*, 37(3), 365-384. <http://dx.doi.org/10.1080/03075079.2010.521237>.
- Tricco, A. C., Lillie, E., Zarin, W., O'Brien, K. K., Colquhoun, H., Levac, D., Moher, D., Peters, M. D. J., Horsley, T., Weeks, L., Hempel, S., Akl, E. A., Chang, C., McGowan, J., Stewart, L., Hartling, L., Aldcroft, A., Wilson, M. G., Garrity, C., Lewin, S., Godfrey, C. M., Macdonald, M. T., Langlois, E. V., Soares-Weiser, K., Moriarty, J., Clifford, T., Tunçalp, Ö., & Straus, S. E. (2018). PRISMA Extension for Scoping Reviews (PRISMA-ScR): checklist and explanation. *Annals of Internal Medicine*, 169(7), 467-473. <http://dx.doi.org/10.7326/M18-0850>.
- Trojanowski, S., Woodworth, J., Wienczek, A. R., & Yorke, A. (2021). An introduction to interprofessional education for first semester doctoral occupational therapy and physical therapy students. *The Internet Journal of Allied Health Sciences and Practice*, 19(2), 1-11. <http://dx.doi.org/10.46743/1540-580X/2021.1994>.
- Visser, C. L. F., Ket, J. C. F., Croiset, G., & Kusurkar, R. A. (2017). Perceptions of residents, medical and nursing students about Interprofessional education: a systematic review of the quantitative and qualitative literature. *BMC Medical Education*, 17(1), 1-13. <http://dx.doi.org/10.1186/s12909-017-0909-0>.
- Walder, K., Bissett, M., Molineux, M., & Whiteford, G. (2022). Understanding professional identity in occupational therapy: A scoping review. *Scandinavian Journal of Occupational Therapy*, 29(3), 175-197. <http://dx.doi.org/10.1080/11038128.2021.1974548>.
- Wang, X., & Ho, M. J. (2020). Professionalism dilemmas experienced by health professions students: a cross-sectional study. *Journal of Interprofessional Care*, 34(3), 259-268. <http://dx.doi.org/10.1080/13561820.2019.1649645>.
- Washington, V. L., Zakrajsek, A., Myler, L., Seurnyck, K., Holt, S., & Scazzero, J. (2022). Blending interprofessional education and simulation learning: A mixed-methods study of an interprofessional

- learning experience with nursing and occupational therapy students. *Journal of Interprofessional Care*, 36(2), 276-281. <http://dx.doi.org/10.1080/13561820.2021.1897552>.
- Watts, R. J. (1987). Development of professional identity in Black clinical psychology students. *Professional Psychology, Research and Practice*, 18(1), 28-35. <http://dx.doi.org/10.1037/0735-7028.18.1.28>.
- World Health Organization – WHO. (1998). *Learning together to work together for health: report of a WHO study group on multiprofessional education of health personnel*. Geneva: WHO.
- World Health Organization – WHO. (2010). *Framework for action on interprofessional education & collaborative practice*. Geneva: WHO.
- World Health Organization – WHO. (2013). *Transforming and scaling up health professionals' education and training: World Health Organization Guidelines 2013*. Geneva: WHO.
- Yu, M. L., Brown, T., White, C., Marston, C., & Thyer, L. (2018). The impact of undergraduate occupational therapy students' interpersonal skills on their practice education performance: a pilot study. *Australian Occupational Therapy Journal*, 65(2), 115-125. <http://dx.doi.org/10.1111/1440-1630.12444>.

Contribución de los Autores

Ana-Isabel Souto-Gómez y Miguel-Ángel Talavera-Valverde: Conceptualización. Todos los autores fueron responsables por la curación de datos, análisis formal, investigación, administración de proyectos, software, supervisión, validación, visualización, redacción-preparación del borrador/original y redacción-revisión-edición. Todos los autores aprueban la versión final del texto.

Autor para la correspondencia

Miguel-Ángel Talavera-Valverde
e-mail: miguel.angel.talavera.valverde@udc.es

Editor de sección

Prof. Dr. Rodolfo Morrison

Material suplementario

El material complementario acompaña a este documento.

Tabla S1. Análisis de los artículos que aportan información de prácticas sobre Investigación sobre Educación Interprofesional.

Este material está disponible como parte del artículo en línea de 10.1590/2526-8910.croAO258833813