



## Ponencia inaugural: Una experiencia de enseñanza-aprendizaje basada en problemas en la formación de terapeutas ocupacionales



**Joaquim Faias.** Prof. Adjunto na Escola Superior de Saúde do Politécnico do Porto com funções de coordenador do Curso de Licenciatura em Terapia Ocupacional desde 1998. Licenciado em Terapia Ocupacional pela Escola Superior de Saúde de Alcoitão, em 1986, Diploma de Estudos Superiores Especializados em Ensino e Administração em 1998; Especialização em Intervenção Precoce (parte curricular do Mestrado em Psicologia da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto), em 2000; Título de Especialista em Terapia Ocupacional pelo Politécnico do Porto, em 2014

### Resumen

En 2008, se decidió revisar el plan de estudios de la Licenciatura en Terapia Ocupacional de la Escola Superior de Saúde do Politécnico do Porto (ESS|P.Porto) e implementar la metodología de Aprendizaje Basado en Problemas (ABP).

En resumen, el ABP es un enfoque pedagógico que permite al estudiantado aprender mientras se involucran activamente en problemas importantes. El estudiantado tiene la oportunidad de abordar problemas en un ambiente colaborativo, crear modelos de aprendizaje y formar hábitos de autoaprendizaje a través de la práctica y la reflexión. Por lo tanto, la filosofía detrás del ABP es que el aprendizaje puede considerarse una actividad "constructiva, autodirigida, colaborativa y contextual". El principio del constructivismo posiciona al estudiantado como candidato/as activo/as de conocimiento y co-creadores que organizan nuevas experiencias relevantes en representaciones o esquemas mentales personales con la ayuda de conocimientos previos. Esto se ve reforzado por las teorías del aprendizaje social que postulan los méritos del desarrollo cognitivo de la interacción social.



En un escenario típico de ABP, el aprendizaje se desencadena por un problema que debe resolverse. El elemento cognitivo de la participación del estudiantado y definido como la fuente del aprendizaje es cierta "perplejidad, confusión o duda" que se desencadena por "algo específico que te evoca y motiva". Lo/as estudiantes hacen conexiones con esta "perplejidad, confusión o duda", activando sus conocimientos individuales y colectivos previos y sus recursos de investigación para dar sentido al fenómeno; también participan en el aprendizaje entre pares a través de discusiones en grupos pequeños y consolidan su aprendizaje a través de la escritura reflexiva. Esto puede ser definido como el momento de la evaluación. Además de permitir que el estudiantado entienda los conceptos y el material, esta experiencia de aprendizaje también puede ayudarles a "desarrollar una comprensión de sí mismo/as y sus contextos, y de las formas y situaciones de las aprenden eficazmente". El ABP como estrategia pedagógica resulta interesante para mucho profesorado porque ofrece una estructura de formación que apoya el aprendizaje activo y en grupo, basado en la creencia de que el aprendizaje efectivo ocurre cuando lo/as estudiantes construyen y co-construyen ideas mediante interacciones sociales y autoaprendizaje guiado. Su implementación puede variar entre instituciones y programas, pero, en general, puede verse como un proceso interactivo compuesto primero, una fase de análisis del problema, un período de aprendizaje autodirigido y, finalmente, una fase de importación. Un tutor, también designado como facilitador, actúa como guía para el aprendizaje de los estudiantes, promoviendo la construcción de las bases para el análisis del problema y en la elaboración de informes - componentes de la tutoría de ABP, así como facilitando los caminos de investigación de los estudiantes, mientras desarrollan el significado de sus ideas a través de la discusión y el intercambio.

Con este método, considerando los supuestos de la Declaración de Bolonia, se pretendía que el estudiantado, a lo largo de su proceso formativo, "aprenda a aprender" y a profundizar en sus conocimientos, a trabajar en equipo (el trabajo en grupo es un aspecto fundamental en el PBL), y fundamentalmente, para que salga más preparado para una realidad profesional en constante evolución.

En este modelo, los problemas se presentan y discuten en las sesiones tutoriales, la formación práctica relacionada con los diferentes problemas se desarrolla en sesiones prácticas de laboratorio, para el aprendizaje y entrenamiento de habilidades técnicas específicas y el contexto teórico inherente a cada problema es el desarrollo en sesiones de recursos con temas previamente identificados o definidos por el propio alumnado.

Debido a la compleja variedad de dificultades que las personas pueden experimentar al utilizar los servicios de Terapia Ocupacional, los terapeutas ocupacionales deben ser competentes en la resolución de problemas, lo que incluye trabajar junto con sus clientes y encontrar soluciones aceptables. Deben ser capaces de analizar y evaluar los efectos de diferentes acciones o decidir la mejor manera de intervenir o cuándo no intervenir y, así, poder producir decisiones y acciones profesionalmente informadas.



Las metodologías inherentes a este proceso pedagógico de enseñanza-aprendizaje basado en problemas han permitido y facilitado el desarrollo de un/a terapeuta ocupacional “proactivo/a”, con aptitud para la autoevaluación, y que se distingue por el pensamiento crítico, creativo, comprometido con estar actualizado/a continuando su formación profesional y en una perspectiva de aprendizaje a lo largo de la vida, utilizando adecuadamente la evidencia avalada por la revisión de la literatura de investigación más reciente, así como libros de texto especializados.

Considerando la complejidad del proceso terapéutico, es decir, la exigencia de la relación terapéutica, la diversidad de contextos en los que se desarrolla y los prerrequisitos para una intervención multi o transdisciplinar, surge la necesidad de contemplar el desarrollo de las habilidades intrapersonales como interpersonales. Este diseño curricular también refleja la necesidad actual del/a terapeuta ocupacional de desarrollar habilidades que van más allá de la simple prestación de servicios de Terapia Ocupacional en los servicios de rehabilitación, y cubren otras actividades como: consultor, educador, gerente de personal y recursos, investigador y defensor de los derechos del consumidor y su profesión.

De este modo, se optó por una organización curricular que incluye, en el primer año curricular, la participación del alumnado en clases dirigidas a las competencias de conocimientos básicos y apoyo a la profesión; en el segundo y tercer año curricular, el alumnado pasa por un conjunto de unidades curriculares que permiten el desarrollo de habilidades teóricas y prácticas relacionadas con el proceso de intervención de la terapia ocupacional. Estas competencias se estructuran en el calendario académico en una perspectiva de intervención de la Terapia Ocupacional a lo largo de la vida, comenzando por el proceso dirigido a lo/as niño/as y continuando para las personas jóvenes, adultas y ancianas. Por otro lado, las unidades curriculares están estructuradas de tal manera que el alumnado tenga contacto con el proceso de intervención en términos de evaluación, planificación y análisis de resultados en diferentes áreas de intervención, a saber, Terapia Ocupacional en Pediatría, en Rehabilitación Física, en Salud mental y envejecimiento.

En el tercer y cuarto año curricular, el alumnado también tiene la oportunidad, a través de una metodología de proyectos, de involucrarse en el proceso de elaboración de propuestas de intervención en áreas emergentes de la Terapia Ocupacional, es decir, surgidas de situaciones sociales, psicosociales o dirigidas a grupos de población con necesidades específicas de intervención.

En una semana típica de aprendizaje, el alumnado de Terapia Ocupacional de la ESS|P.Porto, en cada unidad del curso, tiene una sesión tutorial de dos horas donde, en grupos y con la guía de un/a profesor/a tutor/a, identifica los conocimientos que tienen sobre una determinada problemática y define objetivos de aprendizaje al promover la búsqueda de los conocimientos necesarios para comprender el problema; cuenta con 12 horas de sesiones prácticas donde aprende y experimenta métodos de evaluación e intervención relacionados con esta problemática y cuenta con seis horas de sesiones de recursos teóricos, donde las competencias se enmarcan en las diferentes perspectivas que sustentan la práctica de la Terapia Ocupacional. Este proceso involucra diferentes áreas de



conocimiento, definidas por áreas científicas relevantes para el desarrollo del perfil del/la terapeuta ocupacional y los contenidos se articulan e integran de acuerdo a los temas que se estudian en cada momento.

Los problemas se diseñan de acuerdo con los objetivos de aprendizaje definidos en el plan de estudios y, en los diferentes tipos de clases, se motiva al estudiantado a la comprensión multidimensional de estos problemas y se les anima a desarrollar las habilidades que el/la terapeuta ocupacional necesita, no para resolver el problema, sino para atender los procesos de intervención que pueden ser inherentes a las distintas necesidades de las poblaciones en las que actúa la Terapia Ocupacional.

Finalmente, a lo largo de cada curso curricular, el alumnado tiene contacto con la realidad clínica de las diferentes áreas de intervención y los diferentes grupos de edad estudiados en el aula. Este contacto permite al alumnado, en un contexto profesional, consolidar procesos de aprendizaje y desarrollar nuevas perspectivas sobre el rol del/la terapeuta ocupacional en un equipo multidisciplinario. Las prácticas clínicas comprenden un total de 1100 horas.

A lo largo de los años de implementación de este método de aprendizaje, se realizaron ajustes al plan de estudios de acuerdo con las necesidades identificadas tanto por docentes como por estudiantes, es decir, en la alineación y articulación entre los contenidos de las diferentes unidades curriculares, en el proceso de evaluación de competencias, definido por el perfil del terapeuta ocupacional y en el propio contenido resultante de la evolución de la profesión.

#### **Referencias:**

Barrows HS, Tamblyn RM. Problem-based Learning: An Approach To Medical Education. New York. Co: Springer Pub; 1980.

Barrows HS. The Tutorial Process. Springfield, Ill: Southern Illinois University School of Medicine; 1992.

Derry SJ. Cognitive schema theory in the constructivist debate. *Educ Psychol* 1996;31(3 & 4):163–174.

Dewey J. How we think. Buffalo, N.Y: Prometheus Books; 1910/ 1991.

Dochy F, Segers M, Van den Bossche P, Gijbels D. Effects of problem-based learning: a meta-analysis. *Learn Instr* 2003;13(5): 533–568.

Elaine H.J. Yew, Karen Goh, Problem-Based Learning: An Overview of its Process and Impact on Learning, *Health Professions Education*, Volume 2, Issue 2, 2016, Pages 75-79,

Glaser R, Bassok M. Learning theory and the study of instruction. *Ann Rev Psychol* 1989;40:631–666.



Hmelo-Silver CE. Problem-based learning: What and how do students learn?. *Educ Psychol Rev* 2004;16(3):235–266.

Mayer RE. Learners as information processors: legacies and limitations of educational psychology's second metaphor. *Educ Psychol* 1996;31(3 & 4):151–161.

Norman GR, Schmidt HG. The psychological basis of problem- based learning - a review of the evidence. *Acad Med* 1992;67(9): 557–565.

Savin-Baden M. *Problem-based Learning in Higher Education: Untold Stories*. Buckingham: Society for Research into Higher Education: Open University Press; 2000.

Schmidt HG, Moust JHC. Factors affecting small-group tutorial learning: a review of research. In: Evensen DH, Hmelo-Silver CE, editors. *Problem-based Learning: A Research Perspective on Learning Interactions*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum; 2000. p. 19–52.

Vygotsky LS. *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press; 1978.

Woods DR. *Problem-based Learning: Helping Your Students Gain the Most from PBL*. Waterdown, Ont.: D.R. Woods; 1994.