



Revista de la Facultad de Medicina

ISSN: 2357-3848

ISSN: 0120-0011

Universidad Nacional de Colombia

Parra-Esquivel, Eliana Isabel; Gómez-Galindo, Ana María; Peñas-Felizzola1, Olga Luz

Didácticas activas en la asignatura Ocupación y Bienestar del programa
universitario Terapia Ocupacional de la Universidad Nacional de Colombia

Revista de la Facultad de Medicina, vol. 65, núm. 1, 2017, Enero-Marzo, pp. 99-105
Universidad Nacional de Colombia

DOI: 10.15446/revfacmed.v65n1.56226

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=576364351015>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica Redalyc

Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso
abierto

INVESTIGACIÓN ORIGINAL

DOI: <http://dx.doi.org/10.15446/revfacmed.v65n1.56226>

Didácticas activas en la asignatura Ocupación y Bienestar del programa universitario Terapia Ocupacional de la Universidad Nacional de Colombia

Active learning in students of the subject Occupation and Welfare in the Occupational Therapy program of Universidad Nacional de Colombia

Recibido: 16/03/2016. Aceptado: 16/05/2016.

Eliana Isabel Parra-Esquível^{1,2} • Ana María Gómez-Galindo¹ • Olga Luz Peñas-Felizzola^{1,3}

¹ Universidad Nacional de Colombia - Sede Bogotá - Facultad de Medicina - Departamento de Ocupación Humana - Grupo de Investigación Ocupación e Inclusión social - Bogotá D.C. - Colombia.

² Universidad Nacional de Colombia - Sede Bogotá - Facultad de Medicina - Departamento de Ocupación Humana - Grupo de Apoyo Pedagógico y Formación Docente - Bogotá D.C. - Colombia.

³ Universidad Nacional de Colombia - Sede Bogotá - Facultad de Medicina - Departamento de la Ocupación Humana - Grupo de Investigación de Humanización en salud - Bogotá D.C. - Colombia.

Correspondencia: Eliana Isabel Parra-Esquível. Departamento de Ocupación Humana, Facultad de Medicina, Universidad Nacional de Colombia. Carrera 30 No. 45-03, edificio 471, oficina 524 Teléfono: +57 3165000, ext.: 15092. Bogotá D.C. Colombia. Correo electrónico: eiparrai@unal.edu.co.

| Resumen |

Introducción. Distintas investigaciones dan cuenta de la importancia de estudiar los procesos de enseñanza en terapeutas ocupacionales y sus resultados positivos en investigación formativa, comprensión teórica y desempeño académico.

Objetivo. Identificar las características de estudiantes de Terapia Ocupacional de la universidad Nacional de Colombia, sus antecedentes educativos y los resultados de las didácticas activas aplicadas en la asignatura Ocupación y Bienestar, ofertada durante el año 2010.

Materiales y métodos. Estudio cualitativo descriptivo en el que se buscó conocer los resultados de la didáctica aplicada desde la perspectiva de los estudiantes.

Resultados. El estudio permitió evidenciar el compromiso y responsabilidad de los estudiantes al vincularse con las didácticas activas y el cambio de rol del profesor en el diseño de los objetivos de formación y de organización de contenidos.

Conclusiones. Se evidencia que la didáctica activa es útil en la educación de la terapia ocupacional. Algunas investigaciones resaltan la importancia de la educación en terapia ocupacional, del aprendizaje autónomo y del desarrollo social y afectivo.

Palabras clave: Enseñanza; Educación; Terapia Ocupacional (DeCS).

programa universitario Terapia Ocupacional de la Universidad Nacional de Colombia. Rev. Fac. Med. 2017;65(1): 99-105. Spanish. doi: <http://dx.doi.org/10.15446/revfacmed.v65n1.56226>.

| Abstract |

Introduction: Different research results show the importance of studying the teaching processes used with occupational therapists and their positive impact on formative research, theoretical understanding and academic performance.

Objective: To identify the characteristics of second semester students of Occupational Therapy at Universidad Nacional Colombia, their educational background, as well as the results of active learning applied on the subject Occupation and Welfare, offered during the year 2010.

Materials and methods: Descriptive qualitative study directed to know the results of the didactic method used during the course from the perspective of the students.

Results: The study made evident the commitment and responsibility of the students when developing active learning strategies, as well as the change in role of the teacher when designing training objectives and contents.

Conclusions: Active learning is useful in the training of occupational therapists. Some research highlights the importance of education, autonomous learning and social and affective development in occupational therapy.

Keywords: Teaching; Education; Occupational Therapy (MeSH).

Parra-Esquível EI, Gómez-Galindo AM, Peñas-Felizzola OL. Didácticas activas en la asignatura Ocupación y Bienestar del

Parra-Esquível EI, Gómez-Galindo AM, Peñas-Felizzola OL. [Active learning in students of the subject Occupation and Welfare in the Occupational Therapy program of Universidad Nacional de Colombia]. Rev. Fac. Med. 2017;65(1): 99-105. Spanish. doi: <http://dx.doi.org/10.15446/revfacmed.v65n1.56226>.

Introducción

La didáctica se define como lo “Propio, adecuado o con buenas condiciones para enseñar o instruir” (1); esta es fundamental en los distintos niveles de formación de los seres humanos y, por tanto, en la educación superior es un concepto que debe tomar fuerza en el acompañamiento de futuros profesionales ya que permite enriquecer la enseñanza y el aprendizaje.

En la actualidad se retoma el concepto de didácticas contemporáneas, en las cuales los alumnos y los profesores asumen papeles importantes en el proceso de enseñanza, al tiempo que ponen en juego sus propias características y se complementan entre sí. Este tipo de didácticas tiene tres elementos: hacen explícitos los propósitos educativos, conceden relevancia a la atención y la motivación e incluyen la evaluación vinculando los resultados del aprendizaje (2).

Las didácticas contemporáneas se pueden organizar en tradicionales y activas. De acuerdo a lo que se enseña, se presentan como: funcionales, cuando enseñan competencias operacionales; estructurales, cuando promueven las competencias instrumentales (saberes e instrumentos mentales), y existenciales, cuando se interesan por lo afectivo (2).

En los antecedentes investigativos se encontró un estudio realizado por Kamwendo & Törnquist (3) en Suecia, quienes se interesaron por las didácticas contemporáneas funcionales de acuerdo a la clasificación dada y emplearon el aprendizaje basado en problemas (ABP). Las investigadoras hallaron que con el uso del ABP los estudiantes tienen una actitud positiva hacia la investigación y la intención de continuar con actividades de este tipo en el futuro. Del mismo modo, Spalding & Killet (4) emplearon la didáctica contemporánea en el Reino Unido, hallando que el ABP facilita escenarios de aprendizaje complejos y relevantes, lo que favorece que los estudiantes tengan una comprensión teórica que pueda ser llevada a la práctica.

Por su parte, Pellón *et al.* (5), al emplear metodologías de trabajo cooperativo en Chile, encontraron mayores rendimientos académicos en estudiantes de las carreras de Terapia Ocupacional y Nutrición y Dietética que en estudiantes del grupo control. Los hallazgos indicaron que el uso de didácticas contemporáneas tiene influencias positivas en la formación.

Los estudios mencionados se interesan por la enseñanza de la terapia ocupacional (TO) debido a que la educación de la misma se ha venido transformando a la par de los desarrollos de su propio objeto de estudio. En principio, la mirada clínica era el centro de la ocupación humana; sin embargo, en la actualidad se evidencia un interés por diversidad de conceptos culturales y políticos.

Lo anterior conlleva a darle a la educación de la TO un papel importante que se relacione con la responsabilidad social que tiene (6). Esta situación hace reflexionar sobre el papel de la educación en esta disciplina y los cambios que la misma puede llegar a tener. Un ejemplo de ello son las nuevas competencias y la participación del usuario planteadas por Piškur (7) en Holanda, quien se enfoca en competencias como el uso del internet y los medios de comunicación social e indica cómo estos diversifican la educación en la profesión. Del mismo modo, la autora replantea la influencia de los usuarios en el diseño del currículo y la enseñanza.

Además, se encontró que la educación terciaria en América Latina y el Caribe aumentó su matrícula del 22.3% al 42.8% del año 2000 al

2010, mostrando el incremento más alto del mundo luego de Europa Central y Oriental (8). El acceso a nivel superior aumentó del año 2000 al 2013 y para el caso de Colombia pasó de 16.9% a 22.3% para la tasa de asistencia de la población de 18 a 24 años (9). Esto evidenció implicaciones para la enseñanza a nivel superior, en su mayoría relacionadas con la calidad debido a la importancia de ofrecer educación pertinente y relevante a estas poblaciones.

La calidad se entiende como un proceso permanente en donde se tienen en cuenta entornos de aprendizaje, planes y programas pertinentes, planteamiento pedagógico eficaz, entre otros, y no solo la proporción alumnos/docente (10).

Dentro de los documentos importantes desarrollados a nivel internacional se encuentra la Declaración del Foro Mundial sobre la Educación, donde se enfatiza en la importancia de experiencias cognitivas gratificantes en contextos de aprendizaje seguros y con materiales didácticos adecuados. A su vez, en este documento se exalta la evaluación en la formación a través de indicadores temáticos establecidos por supervisión democrática (11).

En el tema de educación para todos en América Latina y el Caribe se plantean como desafíos pendientes la implementación de políticas educativas de calidad para todos, las mejoras en los logros académicos y el aumento de la equidad, así como la posibilidad de tener enseñanza de calidad. De igual forma, se indica que en la región se debe hacer hincapié en la calidad teniendo en cuenta aspectos académicos, psicosociales y ciudadanos (12).

Lo anterior no excluye la educación universitaria; sin embargo, la calidad de esta se ha establecido más desde la perspectiva de los sistemas de acreditación y aseguramiento de la calidad que tienen como una de sus características las metodologías y estrategias de enseñanza y aprendizaje (13). Esta última debe ser estudiada a profundidad teniendo en cuenta el contexto universitario, las características de los jóvenes y su rol de estudiantes.

El programa de pregrado de TO de la Universidad Nacional de Colombia ha experimentado varias reformas en su plan de estudios, las cuales se relacionan con distintas concepciones disciplinares, avances nacionales e internacionales de la profesión e iniciativas reformistas institucionales (14), lo que hace parte de un análisis permanente al interior del mismo programa.

En la actualidad se está implementando la última reforma curricular denominada “Terapia Ocupacional Compromiso Social”, la cual se fundamenta en la definición de la disciplina, el dominio de estudio, el fondo de conocimiento, los campos de actuación profesional y los procedimientos que se emplean durante su ejercicio (15).

En el contexto de la reforma curricular es necesario identificar el Acuerdo 33 de 2007 del Consejo Superior Universitario de la Universidad Nacional de Colombia, el cual organiza tres componentes de formación para el pregrado: fundamentación, formación disciplinar o profesional y libre elección. Estos componentes son entendidos como “un conjunto de asignaturas agrupadas con un único objetivo de formación de aquellos que definen al programa curricular” (16).

Es necesario indicar que el componente de fundamentación “introduce y contextualiza el campo de conocimiento por el que optó el estudiante desde una perspectiva de ciudadanía, humanística, ambiental y cultural” (16). De esta manera, se visibiliza e ingresa al plan de estudios de la carrera la asignatura Ocupación y Bienestar, que tiene como propósito analizar y comprender la ocupación como un concepto integral y su papel en la vida de las personas. Además, pretende reconocer y establecer relaciones entre ocupación, salud y bienestar. Es importante mencionar que existen distintas definiciones de ocupación, pero para fines de este trabajo se entiende como “grupo de actividades y tareas de la vida diaria, que son nombradas, organizadas y que le dan valor y significado a los individuos y a su cultura” (17).

En síntesis, el derrotero del actual escrito es sistematizar la experiencia de identificación y valoración de una propuesta didáctica implementada en una asignatura de la carrera de TO a partir de los distintos elementos que se ponen en juego en el diseño y ejecución de la misma.

En este trabajo la didáctica será entendida como “la enseñanza sistemática, cuyo contenido es la cultura organizada y cuyo fin es la educación del alumno” (18). También se verá como “una ciencia y tecnología que se construye desde la teoría y la práctica en ambientes organizados de relación y comunicación intencional, donde se desarrollan procesos de enseñanza y aprendizaje para la formación del alumno” (19).

Se propone entonces el desarrollo de didácticas tradicionales y activas haciendo énfasis en las didácticas activas, las cuales se refieren a métodos autoestructurantes, donde el propósito es educar por la vida y para la vida; el rol del maestro es de orientación y asesoría; el rol del alumno es afiliativo, autónomo y de aprender haciendo, y se tienen en cuenta recursos físicos y afectivos. Vale decir que se plantea que el estudiante es el actor principal en su proceso de aprendizaje porque tiene todo el potencial para su desarrollo particular, en este sentido se le brinda la oportunidad de estar en contacto con situaciones reales que lo vinculan desde sus propios intereses (2).

Materiales y métodos

Estudio cualitativo de carácter descriptivo. El método cualitativo estudia los fenómenos sociales en el entorno natural en el que se desarrollan, concede un papel fundamental a los elementos subjetivos

de la conducta humana y tiene que ver con el significado del actor humano (20).

El estudio tuvo distintas fases: 1) se propusieron tres momentos para el desarrollo de la asignatura: conceptualización, discusión y apropiación del conocimiento; 2) se aplicó el programa de acuerdo a la pregunta problema propuesta; 3) se valoró la didáctica aplicada en la asignatura, para lo que se realizó un pilotaje previo con estudiantes que no pertenecían a la asignatura y así identificar si las preguntas eran claras y valoraban lo que se pretendía; 4) se recolectó y organizó la información, y 5) se discutió sobre los elementos encontrados en la propuesta.

La población que participó en la investigación correspondió a estudiantes de segundo semestre de la carrera de TO de la Universidad Nacional de Colombia, quienes fueron informados del propósito y las características del trabajo investigativo. Los estudiantes que participaron lo hicieron de manera voluntaria.

Los instrumentos usados para la recolección de la información fueron la observación participante y no participante y la aplicación de un cuestionario sobre la didáctica activa. La observación se desarrolló en cada una de las sesiones de clase, en donde se tuvieron en cuenta elementos relacionados con el alumno (autonomía, sentido afiliativo y la premisa de aprender haciendo). El cuestionario estaba organizado por cuatro elementos: características sociodemográficas (5 preguntas), antecedentes educativos (preguntas sobre 5 puntos vinculados con la educación media que cursaron los estudiantes), didáctica activa aplicada (6 temas vinculados con la didáctica usada en la asignatura) y comentarios y sugerencias. Las preguntas fueron abiertas y de selección múltiple y el diligenciamiento del cuestionario tardó cerca de 30 minutos (Tabla 1).

Tabla1. Elementos principales del cuestionario sobre didáctica.

Características sociodemográficas	Antecedentes educativos	Didáctica activa aplicada
<ul style="list-style-type: none"> • Edad • Género • Estado civil • Familia • Redes de apoyo 	<ul style="list-style-type: none"> • Carácter de la institución de educación media • Modelo pedagógico • Énfasis educativo • Recursos didácticos • Modelo de enseñanza 	<ul style="list-style-type: none"> • Métodos • Propósitos: <ul style="list-style-type: none"> ◦ Conocer y analizar elementos de su vida ◦ Conocer y analizar elementos de la vida de otros ◦ Fomentar libertad y responsabilidad • Rol del alumno: <ul style="list-style-type: none"> ◦ Investigación ◦ Consulta ◦ Experimentación ◦ Clasificación ◦ Socialización de sus aprendizajes ◦ Distribución de tareas • Rol del maestro: <ul style="list-style-type: none"> ◦ Orientación y asesoría ◦ Autocontrol en la apropiación ◦ Fuentes de información ◦ Quehacer diario en el aula ◦ Espacios de aprendizaje ◦ Trabajo autónomo y socialización • Secuencia: <ul style="list-style-type: none"> ◦ Transferencia del conocimiento y comprensión ◦ Recursos didácticos: <ul style="list-style-type: none"> ◦ Aplicación de recursos didácticos ◦ Conocer, analizar y concluir conceptos ◦ Apropiación de conceptos

Fuente: Elaboración propia.

Resultados

A través de la observación participante y no participante se evidenció que la implementación de didácticas activas demanda un proceso de compromiso y responsabilidad de los estudiantes del que se apropiaron con facilidad. Sin embargo, al mostrarles las actividades educativas a desarrollar se

encontraron ciertas barreras que les impedían cambiar comportamientos estáticos para pasar a organizaciones más dinámicas. Una vez se daba este paso, el estudiante comprendía que su rol en la asignatura se modificaba para hacerlo parte esencial de su propio proceso educativo (Tabla 2). A nivel del rol del profesor fue evidente que se presentan cambios en su propósito de formación, roles y organización de los contenidos.

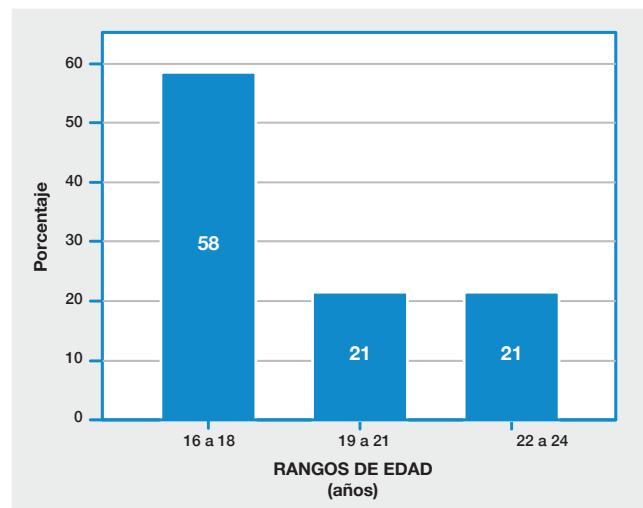
Tabla 2. Roles de los estudiantes en las prácticas cualitativas.

Prácticas cualitativas	Sentido afiliativo	Autonomía	Aprende haciendo
Observación no participante	Al darles la opción de organización por equipos se evidencia que su vinculación se realiza por lazos personales preestablecidos	Cuando se les proponen las actividades educativas a desarrollar en el programa se evidencian tensiones iniciales y conflicto ante la tarea	Una vez los estudiantes se vinculan con el desarrollo de las actividades educativas, se evidencia que su hacer es permanente y motivado
Observación participante	Esto permite que tengan intereses comunes, se brinden apoyo y busquen su propio bienestar	En las tutorías se demuestra el trabajo independiente enmarcado en el desarrollo de una actividad académica interesante para el equipo, logrando que los integrantes se autorregulen entre sí para desarrollar su aprendizaje. Se presentaron algunas excepciones	Se presentan muestras del vínculo de los estudiantes con su aprendizaje desde la conceptualización hasta la apropiación del conocimiento

Fuente: Elaboración propia.

Características sociodemográficas

La muestra estuvo compuesta por 19 participantes, quienes se encontraban entre los 16 y 24 años de edad (Figura 1). De estos, 84% pertenecía al sexo femenino y 16% al masculino; 74% eran solteros, 16% casados y 10% vivían en unión libre; 74% vivían con su familia en Bogotá D.C. o en municipios cercanos como Zipaquirá y Facatativá, mientras que 26% no vivían con sus familiares en la capital o en sus alrededores. Todos los participantes indicaron que cuentan con redes de apoyo familiar o social para el desarrollo de sus actividades académicas y personales.

**Figura 1.** Rangos de edad de los participantes.

Fuente: Elaboración propia.

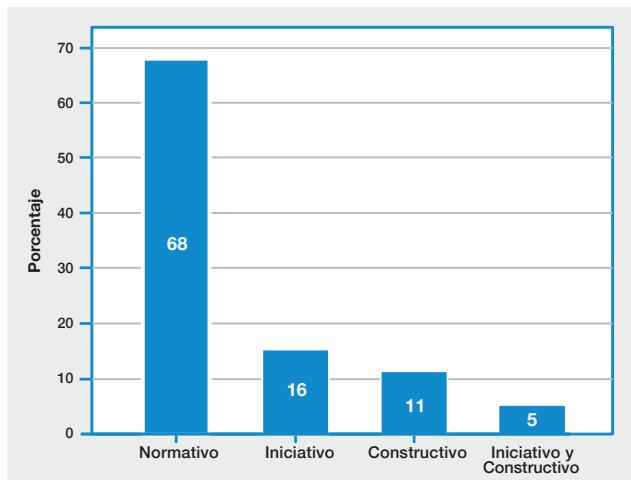
Antecedentes educativos

En este aspecto se encontró que el 58% de los estudiantes viene de colegios privados y el 42% de públicos. En relación al modelo

pedagógico de la institución de la cual son egresados, hubo un total desconocimiento sobre el mismo. El 63% eran bachilleres académicos, el 16% bachilleres técnicos, el 11% técnicos y académicos, el 5% normalistas y el 5% no respondió esta pregunta.

A partir de las respuestas proporcionadas por los jóvenes, se elaboró un inventario con los recursos didácticos que ellos reconocieron en las asignaturas que habían cursado en su educación media: laboratorios de física y química, salidas pedagógicas, uso de videobeam, entre otros.

El 68% de la muestra identificó el modelo de enseñanza implementado en su educación media como normativo (centrado en el contenido), 16% como incitativo (centrado en el alumno), 11% como constructivo (centrado en la construcción del conocimiento) y 5% como sumatoria del incitativo y el constructivo (Figura 2).

**Figura 2.** Modelos de enseñanza en la educación media.

Fuente: Elaboración propia.

Didáctica activa aplicada

Respecto a los métodos, se evidenció que el grupo de estudiantes logró identificar y diferenciar los tres momentos que se plantearon y desarrollaron durante la asignatura (conceptualización, discusión y apropiación). Además, identificaron que la organización del salón en forma de U favorecía el diálogo y la discusión de los temas. Esta disposición se relacionaba con la proxemia, definida como “el estudio del comportamiento espacial humano por su sentido relacional” (21). Los participantes también indicaron que la retroalimentación era parte esencial del proceso.

En cuanto a los propósitos, se halló que el 95% de los estudiantes indicó que la asignatura les permitió analizar elementos de su vida, mientras que el 5% indicó que no, pero no explicó razones de ello. El 95% indicó el impacto y lo relacionó con el manejo del estrés, la organización del tiempo y la relación de su salud y bienestar en el quehacer diario. Este mismo grupo señaló que la asignatura les permitió analizar su presente y futuro académico y les enseñó a plantear preguntas y reflexionar sobre sus vidas —su ocupación y bienestar— y a escoger actividades de su preferencia, realizarlas y aplicar los conceptos que aprendieron.

El 100% de los jóvenes indicó que la asignatura les permitió conocer y analizar elementos de la vida de otros a través de la observación y la aplicación de encuestas, al tiempo que pudieron identificar formas de comportamiento. Además de analizar los conceptos vistos, lograron confrontarlos con los de otras personas, evidenciando el impacto del estrés en la vida de sus compañeros que se encontraban cursando prácticas. Cabe anotar que los participantes también indicaron que

los nuevos métodos de enseñanza han mejorado la adaptación a la materia y a la carrera de TO.

En cuanto a la pregunta sobre elementos de libertad y responsabilidad, el 79% indicó que sí se cumplió con este punto porque “se tenían que cumplir muchos compromisos, pero la mayoría era de libre elección”. El 16% respondió sí y no en este punto, pues manifestaron que existía una libertad limitada a los cánones de la clase y poca aceptación de iniciativas propias, e indicaron que abordaron elementos de responsabilidad pero no de libertad debido a que debían trabajar sobre marcos pre establecidos. Por último, el 5% indicó que la libertad estaba limitada por las responsabilidades de la asignatura y por los tiempos cortos para la lectura de artículos en inglés (Figura 3).

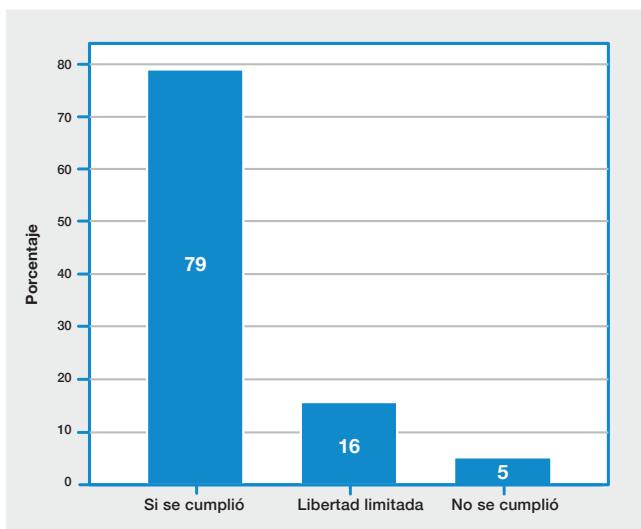


Figura 3. Libertad y responsabilidad del estudiante.

Fuente: Elaboración propia.

Referente al rol del alumno, se encontró que los estudiantes relacionan el investigar con actividades como consultar artículos, observar y analizar grupos poblacionales, hacer búsquedas en libros, entre otros. El verbo consultar lo relacionaron con buscar información distinta a la que se brindó en clase; revisar bases de datos; buscar información para consolidar las bases conceptuales; revisar libros y tesis; consultar en internet; etc. La acción de experimentar la relacionaron con uso de conceptos en la práctica y observación de grupos poblacionales, en la cual se tuvo en cuenta el diálogo y las preguntas. El verbo clasificar lo relacionaron con analizar los datos registrados, organizar la información obtenida, determinar características en común, entre otros. Por último, socializar y compartir sus aprendizajes lo relacionaron con exponer a los compañeros, efectuar debates, hacer mesas redondas y presentar la propuesta de la actividad a los pares.

Con relación a si los estudiantes se distribuyeron tareas dentro de los equipos, el 95% indicó que sí y el resto que no. Quienes dieron respuesta negativa manifestaron que “cada integrante del grupo tenía tareas específicas, pero se reunían a compartir y complementar el trabajo, se realizó la distribución por diferencia en los horarios de los miembros del equipo, esta forma de organización facilitó el trabajo”.

En el punto rol del maestro, se encontró que todos los estudiantes manifiestan que fueron orientados para el desarrollo de actividades en la asignatura porque se realizaron tutorías, se tuvo acompañamiento y se explicaron las pautas para la realización de las actividades.

En cuanto a fomentar el autocontrol, el 95% respondió que sí se logró y el 5% indicó que no. Los que dieron respuesta afirmativa manifestaron que como grupo realizaron el trabajo de manera

autodidacta, se les motivó a valerse por ellos mismos poniendo a prueba su creatividad, interiorizaron conceptos relacionándolos con lo aprendido y con la vida misma, entre otros. La persona que respondió de manera negativa manifestó que no podía dar un propio camino al trabajo y que percibía estar limitado a lo que pretendía el docente.

Cuando se preguntó por la orientación de las fuentes de información, el 90% respondió que sí se logró porque “se dio bibliografía, lo que se trabajó en los primeros momentos de la asignatura se tuvo en cuenta hasta el final, se empleó el material dado y se consultaron otras fuentes, en las tutorías se fomentó la investigación”. El 10% indicó que esto no se logró porque todo fue autónomo y porque la socialización no fue clara.

El 95% del grupo indicó que sí se gestionó el quehacer diario en el aula mediante trabajo grupal e individual, con la información de las actividades a desarrollar con anterioridad, por la explicación realizada y porque el programa de la asignatura facilitó el trabajo. El 5% indicó que no se logró porque en el aula de clase casi no se trabajó individual ni grupalmente.

Los jóvenes indicaron en un 95% que se crearon espacios de aprendizaje para entrar en contacto libre con el entorno natural, social y personal porque se empleó la observación en distintos espacios y a diversas poblaciones, se realizaron actividades fuera del salón de clase y se motivaron actividades para interactuar con otros y con el medio. El 5% indicó que se tuvo contacto social y personal pero no con el entorno natural.

El 95% indicó que se les motivó para realizar trabajos autónomos y para socializar sus aprendizajes por medio de lecturas autónomas a través de las observaciones y la exposición de los análisis realizados; el trabajo fue realizado de forma autodidacta y las investigaciones y exposiciones tenían una relación directa de lo aprendido con la vida diaria. El 5% opinó que no se les motivó porque todas las actividades fueron grupales.

En el tema de secuencia para la transferencia de conocimiento y comprensión de conceptos, los estudiantes indicaron que el 84% logró evidenciar secuencia, pues se les permitió adquirir conocimientos, integrarlos y ejecutarlos; se experimentaron etapas de confusión, claridad y comprensión; se conocieron los términos, luego se analizaron y discutieron y, por último, se tomó una posición crítica de lo aprendido. El 11% indicó que la secuencia no le sirvió porque la recopilación de definiciones de varios autores fue proporcionada en la última etapa de la asignatura, los textos eran en inglés y su comprensión no era fácil; aunque la discusión no fue clara, el trabajo final permitió entender los conceptos. El 5% respondió sí y no porque al principio no hubo comprensión, pero luego de una retroalimentación de todos los temas se logró la comprensión.

Ante la pregunta de la aplicación de los recursos didácticos para enriquecer su conceptualización, discusión y apropiación, el 100% respondió que sí enriquecieron su proceso porque favorecen el aprendizaje; son un medio de retroalimentación; facilitan la concentración, comprensión y retención del conocimiento, y favorecen una clase activa y de mayor participación.

En cuanto al cuestionamiento de conocer, analizar y concluir conceptos de ocupación, salud y bienestar aplicada a compañeros de práctica, el 100% de los jóvenes respondió que sí se logró porque les permitió visualizarse en lo que será su futuro, conocer lo que es la TO y lo que se hace en los distintos campos, distinguir a sus pares de semestres más avanzados y evidenciar que el intercambio con ellos les genera impacto y cambio en su percepción sobre la organización en las actividades de la vida diaria y sobre el manejo del estrés.

Todos los encuestados indicaron que el trabajo final realizado a través de asesorías docentes les sirvió para apropiarse de conceptos para su vida personal y para su rol como estudiantes porque se hace una educación personalizada donde se puede preguntar y hablar de

forma más cómoda, al tiempo que se incentiva la investigación, la autonomía y el trabajo en equipo.

El 74% de los estudiantes realizó comentarios y sugerencias. De este porcentaje, el 50% indicó que se debían aumentar los créditos de la asignatura; al 43% le pareció que la asignatura es importante, que se aclaran conceptos, que es útil para la carrera y que su contenido es interesante, y el 36% dijo que el trabajo final debe dejarse a la visión de los estudiantes, que se debe hacer cambio en la repartición de lecturas, que las actividades deben ser más dinámicas, que no se da el suficiente aprendizaje y autonomía para la entrega de trabajos y que la socialización debe ser más clara.

Discusión

El estudio evidencia que la enseñanza sistemática —presentada con propósitos claros— y articulada le permite a la mayoría de los estudiantes de TO encuestados identificar con mayor claridad las intencionalidades de la asignatura. De la misma manera, se reafirma la conceptualización de Díaz-Alcaraz (19) porque la asignatura es desarrollada por segunda vez en este nivel del plan de estudios, lo que ha permitido realizar praxis en torno a cómo y qué se enseña y de qué manera se vincula a los alumnos en este aprendizaje. Otro elemento importante son los ambientes de enseñanza que se organizan de forma permanente, la comunicación intencional que es detectada de forma clara por los estudiantes entendiendo que el trabajo en grupo de carácter colaborativo, la asignación de responsabilidades a lo largo del curso, las asesorías, las socializaciones, entre otras, cobran sentido en la didáctica activa empleada. Es en estos y otros espacios que se procuran los procesos de enseñanza y aprendizaje, al tiempo que se reconoce que el aula es un medio, pero no el único, y que la observación, el trabajo en equipo, la comunicación con pares y la puesta en marcha de actividades terapéuticas generan otros lugares de aprendizaje.

Es claro que la mayoría de los estudiantes participantes en la investigación identifican métodos autoestructurantes en los cuales se fomenta el aprendizaje autónomo, los grados de libertad, autonomía y responsabilidad, entre otros. Esto se relaciona con el estudio de Rodger *et al.* (22) en Australia, donde los investigadores identifican que el fomento de la autonomía y la independencia en los estudiantes aporta a la excelencia de los educadores en TO. De igual forma, la asignatura se convierte en un ejercicio que les permite, a través de la observación a poblaciones y del reconocimiento de la experiencia de otros (en este caso sus pares), educar por la vida y para la vida, teniendo en cuenta que también les permite conceptualizar la salud, la ocupación y el bienestar como momentos de relación claves en su propia vivencia, así como en la experiencia de pares.

Características sociodemográficas

Es importante anotar que la mayoría de los jóvenes se encuentra en un momento de formación y desarrollo personal, lo que facilita incorporar los cambios que se puedan incentivar en los procesos de enseñanza y aprendizaje; además, sus percepciones son valiosas para mantener y desarrollar propuestas sobre didácticas activas que favorezcan la educación en TO. De manera similar, en el estudio de Rezaee *et al.* (23), realizado en Irán, se encontró que las experiencias de los estudiantes son una fuente valiosa para la educación en TO y, de manera específica, para la planeación de currículos. En este estudio se encontraron tres elementos en esta perspectiva: el valor de la gestión del supervisor (cabe mencionar la lectura como estrategia educativa), los déficits en el currículo y los cambios en el ambiente educativo.

Sumado a esto, el tener redes de apoyo familiar y social incide de manera positiva en los estudiantes, pues favorece un proceso de aprendizaje fluido y centrado en su formación.

Antecedentes educativos

Es necesario mencionar que los estudiantes desconocen en su totalidad los modelos pedagógicos que fueron empleados en su educación media, aunque identifican claramente los recursos didácticos de sus instituciones y manifiestan que la enseñanza recibida en general es de tipo normativo, centrada en el contenido. Este elemento pudo ser una barrera en la aplicación de la propuesta didácticas activas en la asignatura teniendo en cuenta que, a pesar de que se contemplaba una didáctica tradicional, el énfasis estaba dado en métodos autoestructurantes, el rol del maestro era orientador y asesor y el alumno participaba como una persona autónoma que aprende haciendo. Sin embargo, esta condición no se dio y, aun reconociendo los antecedentes educativos de los estudiantes, en gran medida se logró captar la intención de la didáctica activa y favorecer sus procesos de enseñanza y aprendizaje.

Didáctica activa aplicada

Los estudiantes identificaron los momentos (conceptualización, discusión y apropiación) planteados en la didáctica activa; sin embargo, en la ejecución manifestaron cierto grado de confusión, lo que se relacionó con la posible tendencia a trabajar desde un enfoque normativo. En los propósitos, la mayoría indicó que la asignatura les permitió revisar elementos de su vida y el rol de estudiante en el momento en el que se encuentren en prácticas. En este sentido, se evidenció que la intencionalidad propuesta con la didáctica activa logra su cometido, pues durante la asignatura se hace una reflexión permanente sobre las acciones de los pares que se encuentran en formación con énfasis práctico.

En general, se encontró que los estudiantes logran desarrollar sus roles de afiliación, autonomía y aprendizaje en el hacer mediante las didácticas activas aplicadas porque llevan de manera diligente y eficaz las acciones promovidas y fortalecidas en las tareas de investigar, consultar, experimentar, etc. Estas acciones son vividas a través de los procesos planeados que se dan en la asignatura por medio de guías y tutorías que permiten la apropiación conceptual, observación direccionalizada con distintas poblaciones, encuesta a pares, análisis ocupacional y planeación y desarrollo de actividades terapéuticas para sus compañeros de práctica.

En conclusión, la didáctica activa es un insumo fundamental en la educación de los estudiantes porque les permite la autonomía en su aprendizaje; visualiza y conceptualiza al docente desde otra perspectiva; incita a la construcción de conocimiento a través de la experiencia propia y la de los demás, y favorece una formación por la vida y para la vida. Sin embargo, se debe continuar trabajando el desarrollo social, afectivo y emocional porque estos son indispensables en los procesos formativos de los estudiantes, lo cual corresponde con el estudio realizado por Celis *et al.* (24) en Colombia, donde se recomienda favorecer el desarrollo socioafectivo, emocional y cognitivo de los estudiantes para mejorar su comportamiento ocupacional. Además, la implementación de las didácticas activas no se debe dar en una sola asignatura, sino que debe ser un elemento seleccionado y pensado para agrupaciones de asignaturas o componentes dentro del plan de estudios. Por tanto, su diseño, ejecución y evaluación requieren mayor sistematización y aplicación debido a su impacto en la enseñanza y a la escasa literatura en el tema.

Conflictos de intereses.

Las autoras son docentes del programa de Terapia Ocupacional de la Universidad Nacional de Colombia y una de ellas coordinó la asignatura objeto del estudio.

Financiación.

Ninguna declarada por las autoras.

Agradecimientos

A los estudiantes que participaron en la asignatura Ocupación y Bienestar de la carrera de Terapia Ocupacional de la Universidad Nacional de Colombia, pues a través de sus comentarios e ideas permiten que se construya conocimiento en beneficio del programa.

Referencias

1. Diccionario de la lengua española. 23rd ed. Madrid: Real Academia Española. 2015 [cited 2015 Jan 1]. *Didáctico*. Available from: <https://goo.gl/zYxVZH>.
2. De Zubiría M. Introducción a las pedagogías y didácticas contemporáneas. In: Enfoques pedagógicos y didácticas contemporáneas. Bogotá D.C.: Fundación Internacional de Pedagogía Conceptual Alberto Merani; 2004. p. 5-41.
3. Kamwendo K, Törnquist K. Do occupational therapy and physiotherapy students care about research? A survey of perceptions and attitudes to research. *Scand J Caring Sci*. 2001;15(4):295-302. <http://doi.org/bg634q>.
4. Spalding NJ, Killett A. An Evaluation of a Problem-Based Learning Experience in an Occupational Therapy Curriculum in the UK. *Occup Ther Int*. 2010;17(2):64-73. <http://doi.org/dv39vj>.
5. Pellón-Arcaya M, Nome Farbinger S, Mansilla-Sepúlveda J, Mejías-Stuven R. Relación entre rendimientos académicos y estrategias metodológicas en dos grupos de estudiantes novatos de las carreras de Terapia Ocupacional y Nutrición-dietética en la Universidad Mayor en Temuco. *Int J Morphol*. 2011;29(2):661-6. <http://doi.org/dqc75n>.
6. Sakellariou D, Pollard N. A commentary on the social responsibility of occupational therapy education. *J Furth High Educ*. 2013;37(3):416-30. <http://doi.org/fz38vp>.
7. Piškur B. Social participation: redesign of education, research, and practice in occupational therapy*. *Scand J Occup Ther*. 2013;20(1):2-8. <http://doi.org/b4gr>.
8. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Educación para Todos en América Latina y el Caribe: Balance y Desafíos Post-2015. Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (PRELAC). Lima: Unesco; 2014.
9. Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina. Escolarización y Juventud América Latina, 2000-2013. Resumen estadístico comentado No. 7; 2016.
10. Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura. Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2015. Paris: Unesco; 2015.
11. Foro Mundial Sobre la Educación 2015. Incheon, República de Corea; 19-22 de mayo 2015. Declaración del Foro ONG 2015. Hacia el derecho a la educación pública, inclusiva y de calidad y el aprendizaje a lo largo de toda la vida después de 2015. Paris: Unesco; 2015.
12. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. América Latina y el Caribe. Revisión Regional 2015 de la Educación para Todos. Unesco; 2014.
13. Cortes Ruíz MD. Guía de autoevaluación y seguimiento de la calidad de los programas de pregrado. 2nd ed. Bogota D.C.: Universidad Nacional de Colombia; 2013.
14. Universidad Nacional de Colombia. Proyecto Educativo de Programa. Autoevaluación y seguimiento de la calidad de los programas de pregrado. Terapia Ocupacional. Bogotá D.C.: Universidad Nacional de Colombia; 2013.
15. Trujillo A, Torres M, Méndez J, Peñas O, Carrizosa L, Fernández A. Terapia Ocupacional conocimiento y compromiso social. Bogotá D.C.: Universidad Nacional de Colombia; 2011.
16. Colombia. Consejo Superior Universitario Universidad Nacional de Colombia. Acuerdo 33 de 2007 (noviembre 26): Por el cual se establecen los lineamientos básicos para el proceso de formación de los estudiantes de la Universidad Nacional de Colombia a través de sus programas curriculares. Bogotá D.C.: Sistema de Información Normativa, Jurisprudencial y de Conceptos “Régimen Legal” - Universidad Nacional de Colombia; Noviembre 26 de 2007. No nos queda clara esta referencia
17. Law M, Steinwender S, Leclair L. Occupation, Health and Well-being. *Can J Occup Ther*. 1998;65(2):81-91. <http://doi.org/b4gs>.
18. Carrasco JB. Una didáctica para hoy: cómo enseñar mejor. Madrid: Ediciones Rialp; 2004.
19. Díaz-Alcaraz F. Didáctica al currículo: un enfoque constructivista. La Mancha: Universidad de Castilla; 2002.
20. Ruiz-Olabuénaga JI. Teoría y práctica de la investigación cualitativa. Bilbao: Publicaciones de la Universidad de Deusto; 2012.
21. García-Carrasco J, García-del Dujo A. Teoría de la Educación II, Procesos primarios de formación del pensamiento y la acción. Salamanca: Ediciones Universidad Salamanca; 2001.
22. Rodger S, Thomas Y, Greber C, Broadbridge J, Edwards A, Newton J, et al. Attributes of excellence in practice educators: The perspectives of Australian occupational therapy students. *Aust Occup Ther J*. 2014;61(3):159-67. <http://doi.org/b4kx>.
23. Rezaee M, Rassafiani M, Khankeh H, Hosseini MA. Experiences of occupational therapy students in the first field- work education : a qualitative study. *Med J Islam Repub Iran*. 2014;28:110.
24. Celis-Parra DM, Montañez G, Marco J. Factores personales que influyen en el comportamiento ocupacional de los estudiantes de Terapia Ocupacional de la Universidad de Pamplona. *Bistua: Revista de la Facultad de Ciencias Básicas*. 2013;11(1):57-66.