

METODOLOGÍAS DE APRENDIZAJE ACTIVAS: POTENCIAL DE LOS GRUPOS REFLEXIVOS DE LA PRÁCTICA EN LA FORMACIÓN DE TERAPEUTAS OCUPACIONALES

METODOLOGIAS ATIVAS DE APRENDIZAGEM: POTENCIAL DOS GRUPOS REFLEXIVOS DA PRÁTICA NA FORMAÇÃO DE TERAPEUTAS OCUPACIONAIS

ACTIVE LEARNING METHODOLOGIES: POTENTIAL OF REFLECTIVE PRACTICE GROUPS IN THE UNDERGRADUATION OF OCCUPATIONAL THERAPISTS

Recibido: 21/08/2014
Aprobado: 03/02/2015

Paula Tatiana Cardoso¹
Daniel Marinho Cezar da Cruz²
Patrícia Carla de Souza Della Barba³

Este estudio tuvo como objetivo analizar la experiencia del plan de estudios con "Grupos de práctica reflexiva" en la formación, desde la perspectiva de los docentes y alumnos de la Licenciatura en terapia ocupacional. Esta es una investigación cualitativa, realizada con 26 alumnos y dos profesores de una universidad pública en 2011. El análisis temático categorico permitió tres categorías: Grupo reflexivo como un espacio de aprendizaje: construcción colectiva y desarrollo profesional, el Proceso de aprender a aprender y el Papel del facilitador y el sentido del "Grupo de Reflexión de la Práctica." Se verificó que la actividad educativa en cuestión indica resultados significativos de la estrategia metodológica utilizada con grupos pequeños para discutir la práctica. El grupo se presentó, como un espacio dinámico y significativo, donde las impresiones, experiencias, dudas e inquietudes con respecto a la práctica podrían ser reportados, reflejadas, discutidas y compartidas con los estudiantes y profesores, siguiendo los fundamentos teóricos relevantes a los temas.

Descriptores: Educación; Terapia ocupacional; Aprendizaje basado en problemas.

Este estudo teve por objetivo analisar a vivência curricular com "Grupos Reflexivos da Prática" na formação, a partir da perspectiva de docentes e alunos de um curso de graduação em Terapia Ocupacional. Esta é uma pesquisa qualitativa, realizada com 26 alunos e dois docentes numa universidade pública, em 2011. A análise temática categorial possibilitou três categorias: o Grupo Reflexivo como espaço de aprendizagem: construção coletiva e desenvolvimento profissional, O processo de aprender a aprender e, O papel do facilitador e o sentido do "Grupo de Reflexão da Prática. Verificou-se que a atividade educativa em questão indica potencial positivo da estratégia metodológica utilizada com pequenos grupos para discussão da prática. O grupo apresentou-se como um espaço dinâmico e significativo, em que impressões, vivências, dúvidas e angústias referentes à prática puderam ser relatadas, refletidas, discutidas e compartilhadas entre os alunos e docentes, com os fundamentos teóricos pertinentes aos temas.

Descritores: Educação; Terapia ocupacional; Aprendizagem baseada em problemas.

This study aimed to analysis the curriculum experience with "Reflective Practice Groups" in the formation, from the perspective of teachers and students of an undergraduate degree in occupational therapy. This is a qualitative research, performed with 26 students and two teachers at a public University in 2011. The thematic analysis categorial allowed three categories: Reflective group as a learning space: collective construction and professional development, the process of learning to learn, and the role of the facilitator and the sense of "reflection group practice. It was found that the educational activity in question indicates significant results of the methodological strategy with small groups to discuss the practice. The group showed up, from the reports, as a dynamic and meaningful space, where impressions, experiences, doubts and anxieties regarding the practice could be reported, reflected, discussed and shared between students and professors, with the relevant theoretical foundations to topics.

Descriptors: Education; Occupational therapy; Problem-based learning.

¹Maestría en Educación Especial. Docente del Curso de Graduación en Terapia Ocupacional de la Universidad Federal del Triángulo Minero. paulatcar@yahoo.com.br

²Maestría y Doctorado en Educación Especial. Profesor Adjunto II del Departamento de Terapia Ocupacional y del Programa de Pos- Graduación en Terapia Ocupacional de la UFScar. cruzdmc@gmail.com

³Terapeuta Ocupacional. Especialista en Psicopedagogía. Maestría y Doctorado en Educación Especial. Profesor Adjunto IV de la Graduación y Pos Graduación de la UFScar. patriciabarba@ufscar.br

INTRODUCCIÓN

Con el objetivo de disminuir la brecha entre la formación de los profesionales de la salud y las directrices, principios y necesidades del sistema Único de Salud (SUS), las políticas públicas y servicios de salud amplían la relación con la educación y proponen la reflexión sobre las metodologías de enseñanza¹⁻³.

Desde la década de 1990, especialmente a partir de la LDB/1996 - Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional (Ley n. 9.394/96), las Directrices Curriculares Nacionales han preconizado la formación profesional con un carácter general, humanista, crítico y reflexivo⁴, implicando en la necesidad de cambios metodológicos en los proyectos pedagógicos de los cursos del área de salud. El presente estudio presenta una discusión en torno de ésta propuesta, identificada también en otros documentos del Ministerio de la Educación y del Ministerio de la Salud⁵.

Las metodologías activas de aprendizaje surgen como propuesta pedagógica para la formación de profesionales de salud a partir del cuestionamiento sobre los enfoques predominantemente utilizados en las instituciones de enseñanza superior, que proponen la transmisión de informaciones y la postura esencialmente pasiva del alumno⁶. Tal cuestionamiento coloca en discusión de que forma los procesos de enseño-aprendizaje pueden influenciar en la formación de profesionales con competencias y habilidades importantes para la identificación y proposición de soluciones para los problemas complejos de lo cotidiano.

EL curso de graduación en Terapia Ocupacional de la Universidad Federal de San Carlos- UFSCar desarrolla un diseño curricular integrado y orientado por competencias, fundamentado en las Directrices Curriculares Nacionales para el área de la salud y en la inserción de los graduados en escenarios reales de la práctica desde el primer año del curso^{7,8}.

En este modelo de proyecto pedagógico, en lugar de disciplinas, los planos curriculares del curso de graduación en Terapia Ocupacional son organizados en cada serie por Unidades Educativas interdisciplinarias, diseñados para

cada una de las áreas de competencia, en una perspectiva de intervención social⁹.

En la estructura del proyecto pedagógico en cuestión, los alumnos realizan las actividades de campo de la Unidad Educativa de Prácticas Supervisadas en Terapia Ocupacional (UEPSTO) en escenarios diversificados. En los dos primeros años del curso, los estudiantes se insertan en contextos de atención básica en salud y en el tercer y cuarto año en escenarios de actuación especializada en Terapia Ocupacional.

En todos los campos los estudiantes son acompañados por tutores terapeutas ocupacionales de los servicios. Como parte de la actuación y supervisión en este contexto, son desarrollados pequeños grupos de reflexión, coordinados por docentes del curso, con utilización de la problematización contextual como método, en que el estudiante construye el conocimiento individual y colectivamente, siguiendo los movimientos de síntesis provisoria, busca en referenciales teóricos y nueva síntesis^{7,10}. Esos grupos son el foco de éste estudio.

La unidad de la práctica supervisada del tercer año tiene como objetivo proporcionar al estudiante la experiencia con diversas prácticas en el contexto de la atención especializada en la Terapia Ocupacional, por medio del acompañamiento y participación en acciones supervisadas, junto a los individuos, grupos y/o poblaciones, a partir de la inserción en diversos escenarios, como Centro de Atención Psicosocial (CAPS); CAPS alcohol y drogas; Salud Mental; Campo Social; Gerontología Geriátrica; Disfunción Física; Unidad Salud Escuela (USE-UFSCar); Hospital Escuela Municipal. Se tiene como referencia para esos escenarios de práctica los diferentes ciclos de vida (Infancia, Adolescencia, Edad Adulta y Vejez).

Así, este estudio tuvo por objetivo describir y discutir la vivencia curricular con "Grupos Reflexivos de la Práctica" en la formación, a partir de la perspectiva de docentes y alumnos de un curso de graduación en Terapia Ocupacional da UFSCar.

MÉTODO

El escenario de la experiencia

Para mejor comprensión del potencial de los "Grupos Reflexivos de la Práctica" se optó por

Cardoso PT, Cruz DMC, Barba PCSD

analizar la experiencia de un grupo de 26 estudiantes del tercer año de graduación en Terapia Ocupacional.

La propuesta de acompañamiento y práctica en los servicios hace parte de el menú de la Unidad Educativa de Prácticas Supervisadas en Terapia Ocupacional – UEPSTO, que también propone la supervisión de los estudiantes por tutores especialistas, responsables por los alumnos en los servicios, y la facilitación por docentes de la graduación en los grupos de reflexión, que suceden en la Universidad.

Los “Grupos Reflexivos de la Práctica” hacían parte de la UEPSTO VI del año de 2010 y sucedieron en el segundo semestre de inserción

Instrumentos de recopilación y análisis de datos

Además de las evaluaciones realizadas al final de cada encuentro del grupo, eran propuestos dos momentos de evaluación procesual formalizada, en la mitad y en el final del semestre. Tres formularios deberían ser completados y discutidos entre alumno y facilitador a cada evaluación procesual: auto-evaluación del alumno, evaluación del alumno por el facilitador y evaluación del facilitador por el alumno.

Fueron seleccionados para investigación las evaluaciones procesuales de los participantes (alumnos y facilitadores) y el método utilizado para análisis fue el Análisis de Contenido Temático Categorical⁸. En este proceso, tres etapas fueron seguidas: pre-análisis; exploración del material o codificación; tratamiento de los resultados, inferencia o interpretación. A partir de la lectura exhaustiva del material fue posible identificar temas, que fueron cuantificados y agrupados en categorías, según criterios teóricos, empíricos e hipótesis de análisis^{5, 11}. Se cree que la elección por el análisis cualitativo fue el más adecuado a fin de dar voz a los actores implicados en ese proceso.

Enseñanza en Terapia Ocupacional

del grupo en los servicios especializados, cuando los alumnos encierran su primer período en esta propuesta y cambian de institución y área de acompañamiento y práctica. Participaron dos grupos: dos docentes facilitadores y 26 alumnos distribuidos en cuatro pequeños grupos, conforme Cuadro 1:

Cuadro 1: Presentación de los grupos reflexivos analizados. UFSCAR, 2011.

Grupos Reflexivos Analizados		
	Grupo 1	Grupo 2
Facilitador A	Grupo 1A (5 alumnos)	Grupo 1B (7 alumnos)
Facilitador B	Grupo 2A (7 alumnos)	Grupo 2B (7 alumnos)

RESULTADOS

Fueron investigados 133 documentos validados para el estudio, a saber: evaluaciones procesuales de cada alumno y evaluaciones procesuales individuales de los facilitadores (n=131); y evaluación general de los facilitadores sobre el proceso grupal (n=2).

Los formularios de evaluación completados por alumnos y facilitadores proponían una reflexión sobre: la participación y contribución del estudiante en el grupo; su desarrollo en el proceso de aprender a aprender; cumplimiento de pactos y participación del facilitador en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Además, abría espacio para sugerencias y comentarios adicionales.

Cabe destacar que no eran atribuidas notas, pero era necesario evaluar con el alumno si su proceso fue satisfactorio, considerando la construcción de conocimiento y las competencias adecuadas para determinada fase.

En el momento de conversación entre facilitador y alumno los formularios eran leídos y discutidos. Esto proporcionaba una comprensión de los puntos de vista y el esclarecimiento de dudas, además del apareamiento de cuestiones evaluadas como “difíciles” para los alumnos y que muchas veces no eran expuestas en otro momento.

El análisis de los formularios de evaluación posibilitó el surgimiento de tres categorías, que serán presentadas y discutidas a la luz de los referenciales teóricos relacionados a las metodologías activas de aprendizaje y a la formación de profesionales de salud en Brasil.

DISCUSIÓN

El Grupo Reflexivo como espacio de aprendizaje: construcción colectiva y desarrollo profesional

El método evaluativo propuesto en los grupos reflexivos, pautado en el diálogo y en la reflexión compartida, posibilita un *mirar junto* educador y educando, a partir de una evaluación que pretende la comprensión crítica del proceso de enseñanza-aprendizaje e del desarrollo profesional/personal. Para Mitre et al¹²

El enseñar exige respeto a la autonomía y a la dignidad de cada sujeto, especialmente en el núcleo de un enfoque progresivo, cimienta para una educación que lleva en consideración el individuo como un ser que construye su propia historia. Ese respeto solo emerge en el núcleo de una relación dialéctica en la cual los actores involucrados- profesor y estudiante - se reconocen mutuamente (...) de modo de no haber profesor sin estudiante, en la medida en que los dos se explican, y sus sujetos, a pesar de las diferencias, no se reducen a la condición de objeto uno del otro (p. 2135-2136).

Durante todo el proceso en los “Grupos de Reflexión de la Práctica” analizados, los alumnos eran instigados a pensar sobre la construcción del conocimiento en aquel contexto. Cómo las participaciones y relaciones allí establecidas influían en el desarrollo del grupo y de cada integrante? Cómo su participación y contribución podrían potencializar o despotencializar la producción en aquel *espacio-tiempo*?

Creo que han sido buenas (participación y contribución), sin embargo podría ser mejor. En este semestre estoy con más dificultad en participar y contribuir con el grupo. Yo adopté un ritmo más lento, ya el grupo de una forma general tiene una postura diferente, con eso tengo más dificultad en participar (Estudiante/Evaluación 1).

En la propuesta en cuestión, además de optimizar la intervención del facilitador, los alumnos observan, analizan y actúan en la dinámica del grupo al cual pertenecen y se perciben agentes esenciales en la construcción del conocimiento. Proceso éste que está atravesado por las relaciones establecidas y por el compromiso de cada uno en el desarrollo

Enseñanza en Terapia Ocupacional

individual y colectivo, conforme se verifica en las palabras que siguen:

Tenté comprender la propuesta de ese grupo de reflexión juntamente con el grupo y buscar soluciones para un aprendizaje significativo. Contribuí con las investigaciones teóricas y en las discusiones, buscando colocar mis dudas y reflexiones. Podría haber colocado más mis reflexiones, me mantuve reservada en ciertos momentos (Estudiante/Evaluación Final).

Este ejercicio constante posibilita la formación de un profesional más crítico sobre los procesos de construcción colectiva y agente potenciador de acciones y relaciones en grupos/equipos de trabajo.

Según el documento del PRO-SALUD es preciso proponer transformaciones en los métodos de enseñanza en el sentido de posibilitar la formación de un profesional más conectado con los problemas reales vivenciados en lo cotidiano de los servicios de salud y de la comunidad. Un profesional más crítico y reflexivo sobre los procesos de salud y asistencia, con capacidad para comprender los problemas de la comunidad y del cuidado en salud y proponer soluciones dentro de una lógica interdisciplinaria e intersectorial⁶.

Para eso es importante considerar que

El proceso de educación de adultos presupone la utilización de metodologías de enseñanza-aprendizaje que propongan concretamente desafíos a ser superados por los estudiantes, que les posibiliten ocupar el lugar de sujetos en la construcción del conocimiento, participando del análisis del propio proceso (...)³.

En los formularios analizados fue posible observar aspectos valorizados por los alumnos en sus procesos grupales, tales como la importancia de sentirse acogidos en sus dudas y angustias profesionales/personales y el compromiso de cada participante con las propuestas, trayendo contribuciones con estudios y reflexiones y cumpliendo los pactos establecidos.

En un espacio donde hay respeto a las experiencias del otro, acogimiento, compromiso con la construcción del conocimiento y con el desarrollo colectivo es posible encontrar un sentido para los encuentros y producir potencia, como en estas palabras:

Como ya mencione en momentos anteriores, definitivamente, en todo ese tiempo de graduación, este grupo de UEPSTO fue el que tuvo

más sentido para mí y fue donde yo pude establecer más relaciones con mi práctica, comprender y expresar mis angustias y celos. Me propuse buscar y compartir las preguntas establecidas, así como hubo un esfuerzo de mi parte para tentar colocarme mejor ante el grupo y también expresar mis sentimientos, dudas y reflexiones (Estudiante/Evaluación Final).

En la voz del facilitador:

Destaque para un óptimo aprovechamiento del grupo reflexivo como un potente espacio de reflexión/comprensión, acogimiento, construcción y fortalecimiento de la práctica. (...) el compromiso e integración del grupo posibilitaron la construcción colectiva de un espacio potente de desarrollo profesional, basado en la profundización de la reflexión teórico-práctica (Facilitador A).

El proceso de aprender a aprender

Uno de los principales puntos presentados y discutidos en los documentos volcados para la formación del profesional de salud en Brasil dice respecto al desarrollo de la capacidad en los estudiantes de autogestión del proceso de aprendizaje^{1,2,6}.

Una vez que la graduación tiene un tiempo limitado y los desafíos para el conocimiento surgen a todo instante en lo cotidiano de las prácticas, es “esencial pensar en una metodología para una práctica de educación libertadora, en la formación de un profesional activo y apto a *aprender a aprender*”¹²(p. 2135).

Durante todo el proceso en los “Grupos Reflexivos de la Práctica” los alumnos son orientados a pensar en su evolución en este sentido. Las estrategias de búsqueda, sistematización, reflexión y compartimiento del conocimiento son, en todo momento, evaluados y repensados con el objetivo de desarrollar en el alumno más autonomía y eficacia en su proceso de aprendizaje y formación.

Cada vez más consigo organizarme de modo que mis estudios queden sintetizados. Esa organización y trabajo en grupo contribuyen mucho para mi aprendizaje (Estudiante/Evaluación1).

Paulo Freire¹³, al proponer la educación como práctica libertadora, cuestiona la *educación depositaria*, insertada en la lógica de transmisión del conocimiento y en el concepto del estudiante como sujeto que recibe, y discute

el concepto de la educación problemática/dialógica entre educador y educando.

En ese sentido, la educación problemática valoriza el conocimiento traído por los actores involucrados en el proceso de aprendizaje y trabaja la formación a partir de experiencias significativas¹⁰. En los “Grupos Reflexivos de la Práctica” que componen la UEPSTO, este proceso es intensificado a la medida que las situaciones problema son desarrolladas a partir de las experiencias, dudas, angustias y reflexiones sobre las vivencias de los alumnos en los campos de actuación.

Creo que mi proceso e este pequeño grupo fue muy importante para mi formación académica. En él, pude percibir mis frustraciones en cuanto a las prácticas y trabajar con ellas (Estudiante/Evaluación Final).

El desarrollo de metodologías de aprendizaje basadas en la transmisión de conocimiento o *educación bancaria*¹³ favorecieron históricamente el desarrollo de una postura pasiva de los alumnos en los diversos contextos de enseñanza-aprendizaje, entre ellos la universidad.

Un estudio de caso realizado en Portugal¹⁴, Silva presentó su experiencia en la formación de educadores con el objetivo de desarrollar competencias de problemáticas de aprendizaje. Movilizado por la creencia en la importancia de la formación de profesionales críticos en la comprensión y transformación de la realidad, señaló que ha tentado estrategias en este sentido y se ha deparado con una postura pasiva de gran parte de los alumnos ante el aprendizaje lo que es incompatible con el concepto del profesional reflexivo. Después de analizar la percepción de los propios alumnos sobre las dimensiones del aprendizaje movilizadas en la exploración colaboradora de situaciones problemáticas, el autor destacó:

(...) la importancia de elevar la conciencia del alumno sobre la relación entre la calidad de su aprendizaje y su papel en ese aprendizaje, lo que exige metodologías en que el alumno asuma responsabilidades por su proceso de aprender¹¹. (p. 44).

El autor concluyó, con todo, que el desarrollo de una pedagogía centrada en el aprendizaje exige algunas alteraciones de naturaleza curricular, tales como: alteración de

la tipología de las aulas, reducción del número de alumnos por docente, alteración de la configuración del espacio de aula que favorezca la cooperación y nueva concepción del programa de disciplina (programa negociado con el alumno)¹⁴.

En los pequeños grupos estudiados, las estrategias de potencialización del proceso de enseñanza-aprendizaje eran, a cada instante, discutidas, compartidas y evaluadas por facilitadores y alumnos, como fue señalado por un investigado:

Por el hecho del grupo ser menor de que los otros, consigo participar y contribuir más con el mismo. Me gustó mucho de la Profesora haber dividido el grupo porque no es tan cansador (...)(Estudiante/Evaluación 1).

En las palabras del facilitador es posible identificar el potencial de la estrategia del trabajo en pequeños grupos (de máximo 7 alumnos), además del destaque para los pactos colectivos que posibilitaron un fortalecimiento del proceso de aprendizaje a lo largo de la trayectoria:

Confirmación del potencial de la estrategia de grupos menores: alumnos que vinieron de otra formación grupal (mayor) en el semestre anterior destacaron esa cuestión en las evaluaciones durante todo el proceso. Estrategia acordada con los grupos desde el semestre anterior trajo nuevamente óptimos resultados: disminuir la cantidad de referencias (teóricas) y aumentar la profundización en el tema, tentando no repetir en el grupo las referencias estudiadas por cada alumno (Facilitador A).

Las vivencias prácticas, experiencias y conocimientos previos, el estudio de referencias teóricas, las angustias, la dinámica grupal, el proceso de aprender a aprender eran material de reflexión y discusión constantes en los grupos, trabajados en una perspectiva problemática. En este contexto, los alumnos fueron mediados para construir una visión compleja y fundamentada sobre los temas discutidos y no buscar/esperar respuestas prontas, como en las palabras a seguir:

Aprendí bastante, creo que este grupo me hace ser muy reflexiva (...)(Estudiante/Evaluación Final)

El papel del facilitador y el sentido del "Grupo de Reflexión de la Práctica"

Cuando se discuten transformaciones en los procesos de enseñanza-aprendizaje, muchos aspectos son repensados y revistos. El concepto de educación, las estrategias, las relaciones entre los actores involucrados en el proceso, el significado social, entre otros.

En una propuesta que cree en la transformación y asume la reestructuración de todo un currículo, los involucrados se redescubren y recrian a todo instante:

En ese semestre pude entender mejor el objetivo y papel de ese grupo reflexivo, de esa forma el aprendizaje está siendo muy positivo para mí, principalmente debido al contenido que estamos discutiendo, que es prácticamente novedad en toda nuestra graduación (Estudiante/Evaluación 1).

En la voz del facilitador:

(...) los alumnos destacaron que vieron sentido en el grupo reflexivo, pero muchos no comprendían el objetivo real de la propuesta hasta entonces: relacionan apropiación del grupo en el momento con mayor aprovechamiento y motivación. (...) aún no está totalmente claro entre los facilitadores y tutores el objetivo del grupo, hay un entendimiento aún confuso (...)(Facilitador A).

En este contexto, docentes y estudiantes del curso de Terapia Ocupacional de la UFSCar vienen cuestionando, repensando, aprendiendo, creando y discutiendo cada aspecto implicado en la nueva propuesta curricular y encontrando juntos significados y sentido.

(...) Por la primera vez estoy gustando de verdad de UEPSTO, y a veces me acabo entusiasmando y hablando más de lo necesario o hablando sin pensar. Pero además estoy esforzándome mucho para poder contribuir con el grupo y con nuestro crecimiento. (...) Creo que está bien, mejor y más efectivo que antes. Ahora puedo estudiar con más ahínco e interés los temas propuestos. (Estudiante/Evaluación 1)

En la voz del facilitador:

- GRUPOS muy AFINADOS (alumnos y facilitadora): potencia y aprovechamiento de los encuentros; fortalecimiento del compromiso con el grupo; inversión de ambos lados (facilitador y alumno); decisiones relativas al proceso grupal/construcción del conocimiento con participación de todos...complicidad entre

participantes...noción de equipo saludable y resolución de problemas en el propio equipo (Facilitador A).

- Comprendieron el grupo de reflexión de la práctica (sentido), colocaron angustias, cuestiones relacionadas a su inserción en la práctica de la infancia y adolescencia (inserción práctica y campo/especificidad), valorizaron la figura del facilitador como disparador de cuestionamientos y facilitador de las reflexiones (Facilitador B).

En esta dirección, el papel del facilitador también es pensado y discutido. Para Mitre et al¹², en el contexto de las metodologías activas de aprendizaje es importante que el docente/tutor/facilitador desarrolle habilidades, como la capacidad de permitir al estudiante participar activamente de su proceso de aprendizaje, ya que es responsable por la formación crítica y creativa de un ciudadano.

Tales transformaciones representan un singular impacto cuando demandan movimientos significativos de transformación en una cultura académica marcada por la transmisión de informaciones. De la disponibilidad para aprender con lo nuevo y asumir el lugar de orientación, facilitación y escucha, emerge la función mediadora del educador¹⁵. Función ésta directamente relacionada al desarrollo de la autonomía de los educandos.

Al evaluar el facilitador, el alumno señala aspectos que consideró positivos y/o negativos, como en las palabras siguientes:

Muy buena, usted orienta de manera de sacar dudas, reflexiones, discusiones, lo que siempre nos instiga a pensar, reflexionar y estudiar (...)
(Estudiante/Evaluación Final)

Para Cyrino y Toralles-Pereira¹⁰ experiencias pedagógicas desarrolladas en el contexto de los conflictos y de las contradicciones de las relaciones institucionales, relacionadas a cambios de procesos, relaciones y contenidos, pueden representar un movimiento innovador en el sentido de un aprendizaje más significativo para el alumno.

Sin embargo, es preciso percibir críticamente las posibilidades y limitaciones de las propuestas y transformaciones pautándose en sus fundamentos teóricos y metodológicos y, analizar las condiciones reales de cada institución¹⁰.

En el presente estudio, la experiencia de docentes y alumnos en los “Grupos Reflexivos de la Práctica” señaló resultados significativos de la metodología con pequeños grupos para discusión de la práctica. El grupo se presentó, a partir de los relatos, como un espacio dinámico y significativo, donde impresiones, vivencias, dudas y angustias referentes a la práctica pudieron ser relatadas, reflexionadas, discutidas y compartidas entre los alumnos y docentes, con los fundamentos teóricos pertinentes a los temas abordados.

Sobresale que la presente investigación trae una contribución a los estudios más actuales ya existentes sobre formación profesional en Terapia Ocupacional¹⁶⁻¹⁹, en ese caso, destacando la cuestión de la metodología como importante cuestión para ser discutida en la formación.

CONCLUSIÓN

Las evaluaciones de los participantes sugieren que los “Grupos Reflexivos de la Práctica” están atendiendo a los objetivos del currículo (aprendizaje significativa y estudiante reflexivo, autónomo y participativo) y de las directrices para la formación de los profesionales de la salud (profesionales críticos y transformadores de la realidad social).

Fue posible concluir que los grupos estudiados posibilitaron, a partir de la ampliación del proceso de acción-reflexión-acción, el desarrollo de postura crítica de los alumnos en relación a los hechos vivenciados en la red ampliada de salud y favorecieron el aprendizaje significativo.

Se destaca, sin embargo, que la sistematización de la enseñanza volcada para este diseño curricular aún pasa por constantes estudios sobre sus efectos en el proceso de enseñanza-aprendizaje involucrando a docentes y alumnos.

El desarrollo de “Grupos Reflexivos de la Práctica” en una perspectiva de aprendizaje activa y significativa se ha mostrado pertinente para la formación en Terapia Ocupacional. Se señala la importancia de ampliación y profundización en investigaciones y discusiones en torno de las transformaciones en la formación de terapeutas ocupacionales y de los demás

Cardoso PT, Cruz DMC, Barba PCSD

profesionales involucrados con el desarrollo de la Salud Pública en Brasil.

Aspectos que carecen de estudio son los costos con ese tipo de metodología y todos los equipamientos necesarios para su realización, incluyendo los campos de práctica con tutores, carga horaria prevista en el plan de estudios, así como la capacitación de alumnos y docentes para esa metodología de enseñanza.

REFERENCIAS

1. Ceccim RB, Feuerwerker LCM. O quadrilátero da formação para a área da saúde: ensino, gestão, atenção e controle social. *PHYSIS: Rev Saúde Coletiva*. 2004; 14(1): 41-65.
2. Batista KBC, Gonçalves OSJ. Formação dos Profissionais de Saúde para o SUS: significado e cuidado. *Saúde Soc*. 2011; 20(4):884-99.
3. Zem-Mascarenhas SH, Fabbro MRC, Floriano PJ, Joaquim RHVT, Sato TO, Matsukura TS et al. Relato da experiência de São Carlos no Programa de Educação pelo Trabalho para a Saúde. *Revista Brasileira de Educação Médica* 2012; 36(1 Supl. 1):142-48.
4. Mourão LC, Martins RCB, Vieira CM, Rossin E, L'Abbate S. Análise institucional e educação: reforma curricular nas universidades pública e privada. *Educação & Sociedade*. 2007; 28. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n98/a10v2898.pdf> Acesso em: 12 jun 2014.
5. Oliveira NA, Meirelles RMS, Cury GC, Alves LA. Mudanças Curriculares no ensino médico brasileiro: um debate crucial no contexto do Promed. *Revista Brasileira de Educação Médica* 2008; 32(3):333-46. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php>. Acesso em: 20 abril 2014.
6. Secretaria de Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde - SGTES (Br). PRO-SAUDE - Edital Nº 24, de 15 de dezembro de 2011. Seleção de projetos de instituições de Educação Superior, 2011. Disponível em: <http://www.prosaude.org/noticias/2012edital/edita1-24-prosaude-petsaude-15-12-2011.pdf>. Acesso em: 14 ago 2012.
7. Della Barba PCS, Silva RF, Joaquim RHVT, Brito CMD. Formação inovadora na Graduação em Terapia Ocupacional. *Interface: Comunicação, Saúde, Educação*. 2012; 16(42):829-42.
8. Ministério da Saúde (Br). Programa Nacional de Reorientação da Formação Profissional em Saúde. Secretaria de Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde. O SUS na educação superior em saúde. Brasília; 2008.

Enseñanza en Terapia Ocupacional

9. Brito CMD, Martinez CMS, Soares LBT, Silva RF, Oliveira MHA, Sudan AM. Projeto político pedagógico do curso de graduação em terapia ocupacional. Universidade Federal de São Carlos, 2007, 93 p. Disponível em: http://www.prograd.ufscar.br/projetoped/projeto_TO.pdf Acesso em 05 ago 2012.
10. Cyrino EG, Toralles-Pereira ML. Trabalhando com estratégias de ensino-aprendizado por descoberta na área da saúde: a problematização e a aprendizagem baseada em problemas. *Cad. Saúde Pública*. 2004; 20(3):780-8.
11. Bardin L. Análise de conteúdo. 6ª ed. Lisboa: Edições 70; 2011.
12. Mitre SM, Siqueira-Batista R, Girardi-de-Mendonça JM, Morais-Pinto NM, Meirelles CAB, Pinto-Porto C et al. Metodologias ativas de ensino-aprendizagem na formação profissional em saúde: debates atuais. *Ciência e saúde col*. 2008; 13(2): 2133-44.
13. Freire P. *Pedagogia do oprimido*. [Ed. especial] Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2012.
14. Silva J. Desenvolver competências de problematização da aprendizagem. *Currículo sem fronteiras* 2005; 5(1):28-48.
15. Batista N, Batista SH, Goldenberg P, Seiffert O, Sonzogni C. O enfoque problematizador na formação de profissionais da saúde. *Rev Saúde Públ*. 2005; 39(2):231-7.
16. Cruz DMC, Souza F, Emmel MLG. Formação do terapeuta ocupacional para a gestão. *Revista de Terapia Ocupacional da Universidade de São Paulo* 2014; 25: 309-16.
17. Lopes RE, Pan LC. O Ensino de Terapia Ocupacional Social nas Universidades Públicas do Estado de São Paulo. *Revista de Terapia Ocupacional da Universidade de São Paulo* 2014; 24:103-11.
18. Alves ACJ, Matsukura TS, Emmel MLG. Formação e prática do terapeuta ocupacional que utiliza tecnologia assistiva como recurso terapêutico. *Revista de Terapia Ocupacional da Universidade de São Paulo* 2012; 23:24-33.
19. Emmel MLG, Marins SF. Formação do terapeuta ocupacional: acessibilidade e tecnologias. *Cadernos de Terapia Ocupacional da UFSCar* 2011; 19:37-52.

CONTRIBUIÇÕES

Paula Tatiana Cardoso, Daniel Marinho Cezar da Cruz e Patrícia Carla de Souza Della Barba tuvieron iguales contribuciones en la construcción y revisión crítica del artículo.