

METODOLOGIAS ATIVAS DE APRENDIZAGEM NO ENSINO SUPERIOR DE SAÚDE: O FAZER PEDAGÓGICO

METODOLOGÍAS ACTIVAS DE APRENDIZAJE EN LA ENSEÑANZA SUPERIOR DE SALUD: EL HACER PEDAGÓGICO

ACTIVE LEARNING METHODOLOGIES IN HIGHER EDUCATION IN HEALTH: THE PEDAGOGIC DOING

Mariana Dond VELOSO¹
Alice Maria Correia PEQUENO²
Francisca Diana da Silva NEGREIROS³

RESUMO: Objetivou-se descrever, sob a ótica de docentes do ensino superior, entendimentos acerca das novas metodologias para o fazer pedagógico após um curso de capacitação. Pesquisa quantitativa, realizada com 13 docentes de uma Instituição de Ensino Superior de Fortaleza, Ceará, Brasil. Coleta dos dados de novembro de 2014 a fevereiro de 2015, por meio da oficina de capacitação e observação. Os dados obtidos foram compilados em três aspectos avaliativos: desenvolvimento das competências sobre as metodologias ativas; atividades complementares; método de ensino-aprendizagem quanto à performance nos trabalhos em grupo e o papel do facilitador. Para melhorar o conhecimento sobre metodologias ativas dos docentes, sugerem-se investimentos em cursos de capacitação e treinamento de habilidades sobre estratégias de ensino que facilitarão a superação de abordagem tradicional entre os docentes das instituições de ensino.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino. Aprendizagem. Educação superior. Docentes.

RESUMEN: *El objetivo fue describir, bajo la óptica de docentes de la enseñanza superior, entendimientos acerca de las nuevas metodologías para el hacer pedagógico, después de un curso de capacitación. Investigación cuantitativa, con 13 docentes de una Institución de Enseñanza Superior de Fortaleza, Ceará, Brasil. Recogida de los datos de noviembre de 2014 a febrero de 2015, a través del taller de capacitación y observación. Se obtuvo y compiló los datos en tres aspectos evaluativos: desarrollo de las competencias sobre metodologías activas; actividades complementares; método de enseñanza-aprendizaje en cuanto a la performance en trabajos en grupo y papel del facilitador. Para mejorar el conocimiento sobre metodologías activas de los docentes, se sugieren inversiones en cursos de capacitación y entrenamiento de*

¹Faculdade Nordeste (FANOR), Fortaleza – CE - Brasil. Docente do Curso de Fisioterapia. ORCID: <<http://orcid.org/0000-0002-4775-7209>>. Correo: mariana_dond@hotmail.com

²Universidade Estadual do Ceará (UECE), Fortaleza – CE - Brasil. Doutora em Saúde Pública. Docente do Curso de Mestrado Profissional Ensino na Saúde (CMEPES). ORCID: <<http://orcid.org/0000-0002-4248-1610>>. Correo: alicepequeno@gmail.com

³Universidade Federal do Ceará (UFC), Fortaleza – CE - Brasil. Doutoranda em Saúde Pública. Hospital Universitário Walter Cantídio (HUWC). ORCID: <<http://orcid.org/0000-0003-3150-2540>>. Correo: negreiros.diana@gmail.com

habilidades sobre estrategias de enseñanza que facilitarán la superación del enfoque tradicional entre docentes de las instituciones de enseñanza.

PALABRAS CLAVE: *Enseñanza. Aprendizaje. Educación superior. Docentes.*

ABSTRACT: *This study aimed to describe, from the perspective of higher education professors, understandings about the new methodologies for pedagogic doing after a training course. It was a quantitative research conducted with 13 professors from a Higher Education Institution of Fortaleza, Ceará, Brazil. Data collection took place from November 2014 to February 2015, through the training and observation workshop. Data obtained were organized in three evaluative aspects: development of competences on active methodologies; complementary activities; teaching and learning method regarding performance in group work and the role of the facilitator. To improve knowledge about active methodologies of professors, it is recommended to invest in training courses and skills training on teaching strategies that will enable to overcome the traditional approach among professors of educational institutions.*

KEYWORDS: *Teaching. Learning. Higher education. Faculty.*

Introducción

Actualmente, uno de los grandes retos para el profesional que vive la docencia en Instituciones de Enseñanza Superior (IES) es utilizar en la prácticas las Metodologías Activas (MA) de aprendizaje, las cuales constituyen distintas formas de desarrollar el proceso de aprender que los maestros utilizan con el designio de la formación crítica de futuros profesionales en muchas áreas del saber. Se pretende, con la aplicación de ellas, favorecer la autonomía del estudiante, despertar la curiosidad y estimular tomas de decisiones individuales y colectivas, advenidas de las actividades esenciales de la práctica social y en los contextos del estudiante (CAMAS; BRITO, 2017).

Por lo tanto, las directrices contemporáneas para la enseñanza superior plantean pedagogías, metodologías y métodos de enseñanza que posibiliten la formación de profesionales competentes para atender a la nueva orden global, cuyos potenciales están más allá de la adquisición de conocimiento cognitivo. Para Mesquita, Meneses y Ramos (2016), la valoración de la formación vuelta a las adquisiciones de conocimientos con base en la realidad ha sido muy discutida, lo que beneficia la aproximación de teoría y práctica y, de ahí, trabajar con los problemas reales encontrados en los servicios.

A partir de los enunciados, las IES son consideradas actores principales del proceso enseñanza-aprendizaje del siglo XXI y necesitan componer el cuerpo docente con capacidad para conocer y evaluar críticamente el uso de técnicas y estrategias educacionales que viabilicen

el aprendizaje de forma activo, formación anclada en el aprendizaje reflexivo y crítico, y garantía de calidad en el proceso pedagógico.

En este sentido, se cuestiona ¿los docentes de las IES comprenden el proceso de enseñanza y aprendizaje en la acción pedagógica que motive el uso de metodologías activas en práctica? Para contestar a esta pregunta, se planteó como objetivo: describir, bajo la óptica de docentes de enseñanza superior, lo que se entiende por nuevas metodologías para el hacer pedagógico después un curso de capacitación.

Los beneficios de este estudio se relacionan con la posible mejora en el proceso enseñanza-aprendizaje en salud y todos los demás beneficios que se desarrollaran en corto, medio y largo plazo, como preparación docente más adecuada con las nuevas propuestas metodológicas, posible reducción de los índices de evasión discente, cambio de los conceptos de la institución y de las carreras ofrecidos, probabilidad de aumento de la credibilidad educacional y mercadológica de la institución y elevación de la calificación profesional de los discentes en formación.

Metodología

Se trata de una investigación descriptiva, con abordaje cuantitativo, realizado en una Institución de Enseñanza Superior (IES) de la ciudad de Fortaleza, Ceará, Brasil. Esta IES es de la red particular compuesta por cinco carreras de licenciatura y cinco tecnólogos. De ellos, seis tienen relación con la atención a la salud, destacando la Psicología, Enfermería, Biomedicina, Fonoaudiología, Fisioterapia y Radiología.

Entre los profesionales del cuerpo docente, 39 dictaban clases en las carreras de licenciatura en el área de salud. El muestreo fue intencional y con base en los criterios, se les invitó a 22 maestros, de ellos, 13 aceptaron colaborar con la investigación. Los criterios de inclusión fueron ministrar clase en la carrera de salud por lo menos tres años en la dicha institución y con carga horaria mayor que 12 horas semanales. Se excluyeron los docentes que estuvieron ausentes en el periodo de la recolecta, actuaban exclusivamente en las prácticas tuteladas y no tenían disponibilidad para cooperar con el estudio.

La recolecta de datos ocurrió en noviembre de 2014 hasta febrero de 2015, cuyas informaciones se obtuvieron en el taller de capacitación y por medio de la observación no participativa y sistemática.

El taller de capacitación se estructuró y facilitó por la propia investigadora que tenía la intención de fornecer informaciones sobre las técnicas de la MA de enseñanza-aprendizaje para,

posteriormente, implantarlas en salón de clase. Los talleres ocurrieron durante cinco encuentros consecutivos, en el horario de 18 a 22 horas, en una clase propia IES, en que los 13 participantes conocieron y vivieron las MA y las estrategias educacionales.

Se señala que los cursos de capacitación docente ofrecidos por la IES ocurren de una a dos semanas antes del regreso de los alumnos, en el periodo de las vacaciones escolares. En esta semana, los maestros no estaban de vacaciones, estaban disponibles para las actividades propuestas por la institución en la cual estaban vinculados. Entre estas actividades, se registran reuniones de colegiado y la general, la preparación y los arreglos de los planes de enseñanza semestral, la semana pedagógica, con oferta de los cursos de capacitación docente. Teniendo eso en cuenta, las reuniones fueron realizadas en este periodo.

En el primer encuentro, se explicó sobre los objetivos del taller y se entregó el material didáctico elaborado por la investigadora, nombrado Cuaderno del Alumno, conteniendo las informaciones sobre el contenido programático a abordarse, las competencias y los objetivos a lograrse, la programación y el rúter de actividades, los instrumentos de evaluación de la oficina y de autoevaluación de los docentes, así, facilitando el acompañamiento de las actividades ofertadas en cada reunión. También se construyó el contrato de convivencia, agendando horarios de comienzo, intervalo e finalización de los talleres, así como el uso restringido del celular. En este momento, los docentes recibieron credencial que contenían las iniciales del principal nombre y del último apellido, esta forma de identificación se hizo con el fin de no perjudicar los datos recolectados durante la observación. Enseguida, se realizó una charla, con mini exposición dialogada sobre educación continua, aprendizaje, significado, significado, signo, heutagogía, pedagogía y andragogía.

En el segundo momento, se utilizó la estrategia cine con palomitas, en que todos asistieron a la película “Mis Tardes con Margueritte” y después se realizó una charla para relacionar las escenas de la película con los temas aprendizaje contextualizado, conocimiento previo, aprendizaje significativo.

En la tercera noche, se realizó dos mini exposiciones dialogadas sobre metodologías tradicionales, metodologías activas, Aprendizaje Basada en Problemas (ABP) y problematización, además de la vivencia del grupo tutorial, etapa de encuentro de análisis del problema: retos del proceso enseñanza-aprendizaje en la actualidad.

En la cuarta reunión, se trabajó el cierre del grupo tutorial, etapa encuentro de resolución del problema, además de la estrategia jurado simulado para trabajar las características, aplicabilidades, semejanzas y diferencias de la problematización de la ABP.

Y en el quinto y último taller, se utilizó las tácticas de miniexposición dialogada y las actividades en pequeños grupos, circuito y la redacción por muchas manos, para hablar sobre las estrategias educacionales. Aún en este momento, para verificar el alcance de los objetivos propuestos, realizaron la evaluación de desempeño en adjunto en el cuaderno del alumno y, tras completarla, las entregaron a la maestra.

Al final de cada encuentro, ocurrió el cierre de las actividades ejecutadas, por medio del *feedback* ofrecido por la investigadora/facilitadora del taller.

Durante la realización del taller, se observó a los 13 docentes de forma no participativa y sistemática, con intuito de identificar y describir las acciones de los participantes ante la ejecución de las estrategias metodológicas recomendadas. Para el apuntamiento de los comportamientos observados en esta etapa, se utilizó *check list* e diario de campo en el que apuntó un docente entrenado y designado por la investigadora. Los apuntes efectuados en el diario de campo sirvieron para hacer la investigación de campo más real.

Se tomó nota del perfil de los docentes en una registro que contenía los datos sobre edad, estado civil, sueldo, formación, titulación, años de docencia, horas de dedicación en clase, vínculos laborales, además de conocer la opinión sobre la viabilidad de la implantación de las MA de enseñanza.

Se analizó los datos recolectados en el registro, en las encuestas de evaluación y de la observación acorde con las características cuantitativas. Para el análisis de los datos cuantitativos extraídos, estos fueron expuestos en números y perceptuales presentados en forma de tablas para mejor articular los comentarios y las discusiones sobre ellos.

El proyecto de investigación fue sometido al Comité de Ética e Investigación de la Unversidad Estadual de Ceará, fue aprobado según parecer n° 880.240, en 21 de noviembre de 2014. Los docentes que concordaron en participar de la investigación, firmaron el Término de Consentimiento Libre y Aclarado. Se informó el objetivo, beneficios y riesgos y, en el caso que desistiesen de cooperar con la investigación, podrían salir a cualquier momento. Los procedimientos éticos aseguraron el sigilo de las informaciones y el anonimato de los participantes.

Resultados

Los docentes presentaban el promedio de edad 40,8 años, 53,8% eran mujeres, 61,5% casados, con renta familiar calculada en media de R\$ 8.125,00. De los participantes, 69,2% tenían más de un vínculo laboral y trabajaban en la institución investigada, con promedio de

5,4 años. En lo que respecta al grado, 76,9% poseían licenciatura; y referente a la titulación, 15,4% eran doctores, 38,5% magísteres y 46,1% especialistas. Respecto a la actuación en el área de formación, los participantes presentaban, en media, 16,9 años y, para el ejercicio de la docencia, la media fue de 8,7 años de experiencia.

Los resultados obtenidos por medio del cuestionario fueron compilados en tres aspectos evaluativos, el primero relacionado al desarrollo de las competencias sobre las metodologías activas; el segundo referente a las actividades complementares; el tercero concerniente al método de enseñanza-aprendizaje en cuanto al desempeño en los trabajos en grupos y el papel del facilitador. Los apuntes provenientes de las observaciones se organizaron en categorías acorde con los ítems identificados durante el curso.

En lo que respecta al desarrollo de las competencias, obtuvo el concepto excelente, sobresaliendo igualmente para todas en 92,3% en el conocimiento de los conceptos, contribuciones y limitaciones de las MA y comprensión de las etapas de la ABP, en la habilidad de lidiar con la dinámica del trabajo en grupo y en la actitud de lidiar con situaciones de conflicto durante las actividades educacionales, favoreciendo la empatía grupal (Tabla 1).

Tabela 1. Desenvolvimento das competências sobre as metodologias ativas de ensino-aprendizagem

Desenvolvimento das competências	Conceitos		
	Regular n (%)	Bom n (%)	Excelente n (%)
Aquisição de conhecimento			
Compreender os conceitos, contribuições e limitações das MA*	-	1 (7,7)	12 (92,3)
Descrever estratégias educacionais utilizadas nas MA	-	2 (15,4)	11 (84,6)
Conhecer o Arco de Maguerez e saber identificar e utilizar as suas etapas como problematização	1 (7,7)	4 (30,8)	8 (61,5)
Compreender e identificar o grupo tutorial como estratégia da ABP**	1 (7,7)	1 (7,7)	11 (84,6)
Aquisição de habilidades			
Lidar com a dinâmica do trabalho em grupo	-	1 (7,7)	12 (92,3)
Resolver os problemas com soluções pertinentes	1 (7,7)	3 (23,1)	9 (69,2)
Aquisição de atitudes			
Operacionalizar situações de conflito durante as atividades educacionais, favorecendo a empatia grupal	-	1 (7,7)	12 (92,3)
Receber e fazer críticas	-	2 (15,4)	11 (84,6)
Saber ouvir e falar nos momentos necessários	-	3 (23,1)	10 (76,9)

*MA - Metodologias Ativas **ABP – Aprendizagem Baseada em Problemas

Fuente: Autores

En cuanto a las estrategias utilizadas durante los talleres, se evaluaron los puntos sobre el contenido, exposición de forma clara, teniendo respuestas compiladas en regular, bueno y excelente. Se ha demostrado que el concepto excelente fue sobresaliente, el jurado simulado se

ha destacado en 84,9%; seguidas del circuito, con 76,9%; e igualmente con 69,2% para la charla; y redacción por muchas manos. Sin embargo, el cine con palomitas y el grupo tutorial no tuvieron aceptación expresiva, predominando el concepto bueno en 61,5% y 53,8%, respectivamente (Tabla 2).

Tabela 2. Estratégias utilizadas para trabalhar a temática abordada durante as oficinas de capacitação dos docentes

Atividades complementares	Conceitos		
	Regular n (%)	Bom n (%)	Excelente n (%)
Estratégias			
Miniexposição dos temas trabalhados	-	5 (38,5)	8 (61,5)
Roda de conversa	-	4 (30,8)	9 (69,2)
Cinema com pipoca	-	8 (61,5)	5 (38,5)
Grupo tutorial	-	7 (53,8)	6 (46,2)
Júri simulado	-	2 (15,4)	11 (84,6)
Circuito	-	3 (23,1)	10 (76,9)
Redação a várias mãos	-	4 (30,8)	9 (69,2)

Fuente: Autores

El segundo aspecto evaluativo reactivo al desempeño en los trabajos en grupo, en 100% de los docentes concordó que los encuentros estimularon las actividades de aprendizaje, la atmosfera del grupo fue agradable y los encuentros fueron positivos. Respecto al papel del facilitador, 100% refirieron que el facilitador demostró conocimiento de las estrategias metodológicas trabajadas y estimuló el grupo a estudiar (Tabla 3).

Tabela 3. Desempenho nos trabalhos em grupo e do facilitador durante as oficinas de capacitação dos docentes

Métodos de ensino-aprendizagem	Conceitos		
	Discordo n (%)	Neutro n (%)	Concordo n (%)
Desempenho nos trabalhos em grupo			
Os participantes contribuíram ativamente na discussão	-	1 (7,7)	12 (92,3)
Os encontros estimularam as atividades de aprendizagem	-	-	13 (100,0)
A atmosfera do grupo foi agradável	-	-	13 (100,0)
Os encontros do grupo foram produtivos	-	-	13 (100,0)
Desempenho do facilitador			
Demonstrou conhecimento acerca das estratégias metodológicas trabalhadas	-	-	13 (100,0)
Estimulou o grupo a estudar	-	-	13 (100,0)
As intervenções estimularam a discussão em grupo	-	1 (7,7)	12 (92,3)
Em intervalos, avaliou o funcionamento do grupo	-	2 (15,4)	11 (84,6)
Forneceu respostas durante as discussões em grupo	2 (15,4)	1 (7,7)	10 (76,9)

Funte: Autores

Durante la observación, se constató, en el punto relacionamiento, unanimidad de la presencia del convivio interpersonal con empatía, seguidas de respecto (92,3%) y acogida (84,6%). Se reveló que 92,3% de los docentes poseían postura activa durante los talleres y 76,9% participaron integralmente de las actividades expuestas, pero 69,2% condujeron correctamente las estrategias trabajadas. Los docentes demostraron interese en utilizar las MA en aula de clase, de estos, 23,1% no presentaron dominio al utilizar las metodologías. La mayoría cumplió el contrato de convivencia, y estuvo presente el uso del celular, por 15,4% de los participantes (Tabla 4).

Tabela 4. Informações obtidas mediante as observações realizadas nas oficinas de capacitação dos docentes

Elementos observados	Comportamento	
	Presente n (%)	Ausente n (%)
Relacionamento entre colegas e em equipe		
Acolhimento aos colegas	11 (84,6)	2 (15,4)
Convívio interpessoal com empatia	13 (100,0)	-
Respeito aos integrantes	12 (92,3)	1 (7,7)
Aplicabilidade das metodologias ativas		
Demonstra interesse em utilizar em sala de aula	13 (100)	-
Domínio no uso das metodologias ativas	10 (76,9)	3 (23,1)
Participação e postura diante das atividades da oficina		
Participação integral	10 (76,9)	3 (23,1)
Postura ativa nas atividades	12 (92,3)	1 (7,7)
Conduta adequada nas atividades	9 (69,2)	4 (30,8)
Conversa paralela	4 (30,8)	9 (69,2)
Uso de celular	2 (15,4)	11 (84,6)
Saída de sala	2 (15,4)	11 (84,6)

Fuente: Autores

Respecto a las sugerencias para potencializar a los talleres de capacitación, 84,6% de los participantes mencionaron que el programa ha sido abordado de manera significativa y eficaz, 30,8% señalaron que sería necesario ampliar la carga horaria para explicar las estrategias con más profundidad, 76,9% solicitaron que los talleres fuesen semestrales para capacitar profesorado y, así, uniformizar el uso de las metodologías en el cotidiano de clases dadas y 23,1% dijeron que los gestores necesitaban adherir a las MA, en lo que respecta a proveer inserción de las MA en la institución, educación permanente presencia y a distancia, materias y ambientes adecuados al uso de estas nuevas estrategias de enseñanza-aprendizaje.

Más allá de eso, se solicitó a los docentes que atribuyesen nota de cero a 10, simbolizando escala de aprendizaje extraída de las actividades ejecutadas en los talleres. La media aritmética de las notas atribuidas fue de 8,5. Aun sobre la nota atribuida a sí mismo, se notó que la menor nota atribuida fue 7,0 por sólo un participante (7,7%) y la más grande fue 10, por dos participantes (15,4%).

Discusión

Se vive, hoy día, importantes dilemas educacionales que aunque sean evidentes, se mantienen alejando discursos y prácticas educativas. Si de un lado se amplían las reflexiones sobre las necesidades de transformación de los modelos de enseñanza-aprendizaje vueltos al desarrollo integral de los estudiantes, de otro todavía se conserva la tradición de enseñanza

indiferentes a las nuevas descubiertas sobre como aprenden las personas (MOURTHÉ JÚNIOR; LIMA; PADILHA, 2017).

Una investigación nacional aclaró que entre los 11 docentes entrevistados predominan mujeres (72,7%), con edad entre 33 y 57 años, con el tiempo de formación entre diez y 33 años y de docencia variando entre diez y 29 años, predominando la franja intermediaria de 11 a 14 años. Los profesores participantes poseían cursos de postgrado: tres (27,3%) con especialización, siete (63,6%) con maestría y uno (9,1%) con doctorado (FREITAS *et al.*, 2016). Estos datos fueron equivalentes a los encontrados en este estudio.

De los participantes, predominó el estado civil de casado y tener más de un empleo, de este modo, intensificando la renta familiar. Bajo este punto de vista, muchos docentes acumulan, en más de un local de trabajo, carga horaria superior a 40 horas semanales, con el fin de adquirir remuneración digna que satisfaga las necesidades, causando sobrecarga de trabajo que, junto con las obligaciones familiares y sociales, resultan en problemas relacionados al estrese del profesor (GOMES *et al.*, 2016).

En esta presente investigación, se observó una importante cantidad de docentes con sólo postgrado *lato sensu* inseridos en la docencia superior y una cantidad mínima de doctores en las carreras de grado. Cantidad elevada de docentes con titulación especialista sugiere carencia de habilitación específica para ejercer la carrera docente superior y el número pequeño de doctores infiere desarrollo precario en el área de investigación científica. Se hace necesario que los profesionales estén en constante capacitación para cada vez más primorear competencias en el ejercicio del magisterio.

Las competencias pedagógicas docentes se centraron en la necesidad del profesor buscar primorearse constantemente, con el fin de adecuar métodos a las nuevas exigencias curriculares preconizadas por las Directrices Curriculares Nacionales (DCN) (BELFOR *et al.*, 2018). La expresión competencia está asociada a tres características conceptuales: el primero, que ser competente es un estado inherente a uno, a su personalidad; segundo, se puede ser competente en la acción de hacer algo con el fin de o para; y por último, la competencia se vincula al sentido de bien, de algo que sea bien hecho, ejecutado o que resulte bien (MACEDO; CAETANO, 2017). Se puede afirmar que competencia se acerca del concepto de ética como reflexión práctica del pensar bien, hacer, actuar y vivir.

Las necesidades actuales de capacitación profesional que exige el mercado laboral, el perfil del alumnado inserido en la enseñanza superior, el cumplimiento de las DCN y la fiscalización efectiva del Ministerio de la Educación hace que las IES tengan preocupación

constante en cumplir las medidas determinadas por el evaluador de la calidad de enseñanza ofertada para no comprometer el reconocimiento de cursos o acreditación de la institución.

Los cambios en el panorama de la formación profesional en la enseñanza superior influyen directamente la formación del profesorado en sus diversos aspectos (MAKUCH; ZAGONEL, 2017). En este contexto, se hace necesaria la permanente preocupación con la formación docente, en que el educador debe, entonces, reflexionar sobre los tres ejes cuyo ejercicio del magisterio está construido: conocimiento científico (dimensión epistemológica), conocimiento didáctico (dimensión pedagógica) y conocimiento socializador contextualizado (dimensión político-social) y concientizarse de su función como mediador/facilitador en el proceso enseñanza-aprendizaje.

El curso de capacitación presentó a los docentes algunas estrategias de MA, posibilitándoles la constitución de las competencias en lo que respecta a los ejes del conocimiento, habilidades y actitudes. La revisión integrativa identificó que las posibilidades para desarrollar MA de enseñanza-aprendizaje son múltiples, aun apuntó los tipos y las estrategias de operacionalización de las metodologías que se utilizan en el panorama de la educación, como aprendizaje basada en problemas; problematización del Arco de Charles Margueres; pedagogía de la problematización; estudios de caso; grupos reflexivos, interdisciplinarios, de tutoría y facilitación; relato crítico sobre la propia experiencia; socialización, mesas, plenarias, exposiciones dialogadas, debates temáticos, seminarios, talleres y lectura comentada; presentación de películas, interpretación musical, dramatización y dinámicas lúdico-pedagógicas; y portfolio y evaluación oral (autoevaluación, grupo, profesores y ciclo) (PAIVA *et al.*, 2016).

La interpretación de las informaciones sugiere que los trece participantes de la capacitación docente adquieran conocimiento suficiente sobre los conceptos y las estrategias de trabajo, utilizando las MA de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, la problematización desde el Arco de Magueres fue la estrategia con más dificultad referida, sugiriendo más tiempo de trabajo para lograr el nivel de conocimiento necesario para introducirla en el cotidiano docente.

La problematización y aprendizaje basada en problemas son estrategias metodológicas activas distintas, pero que presentan semejanzas. Ambas proponen romper con los métodos tradicionales de enseñanza (BERBEL, 1998). Tanto la problematización como el aprendizaje basado en problemas trabajan con problemas para desarrollar el proceso enseñanza-aprendizaje,

valorando el aprender a aprender. La problematización se utiliza del Arco de Maguerez para exponer y transformar la realidad y la ABP utiliza el grupo tutorial para apoyar los estudios.

Durante el desarrollo del taller de capacitación docente, se pudo analizar que los profesores han demostrado más afinidad por determinadas estrategias metodológicas. La participación durante las miniexposiciones presentadas fue sobresaliente, observando el interés intenso en la miniexposición sobre signficante, significado y signo, en que el resignificar ha movido las opiniones en clase, provocando curiosidad en los docentes participantes del taller. Además de eso, el movimiento ápice fue la charla con discusiones y participación unánime del grupo.

La presentación de la película no se aceptó unánimemente, el clima de cine en clase asociado al cansancio de un día entero de trabajo puede haber contribuido con el índice de dispersión verificado para esta estrategia. El grupo tutorial fue referido como estrategia que necesita de más tiempo de ejecución para efectucción del aprendizaje sobre la estrategia y hubo falta de respeto a las hablas de los compañeros, demostrando la dificultad de trabajar en grupo. La estrategia más citada fue el jurado simulado, que reveló potencialidades en argumentación y discusión de algunos participantes y el involucimiento de todos en la actividad propuesta. El dinamismo del circuito y su propuesta en buscar respuestas desde el conocimiento previo hicieron de esta estrategia una experiencia positiva en grupo con el logro del objetivo. La caracterización y la imaginación favorecieron el suceso del uso de las estrategias de las metodologías activas.

Las metodologías activas visan promocionar: pro-actividad, por medio del comportamiento de los educandos en el proceso educacional; vinculación del aprendizaje a los aspectos significativos de la realidad; desarrollo del raciocinio y de capacidades para intervención en la propia realidad; así como la colaboración y cooperación entre participantes (LIMA, 2017). Para trabajar con MA de enseñanza-aprendizaje, es necesario cambio de conducta, cuyo docente se quite del papel de profesor, asuma el papel de facilitador y se liberte de la responsabilidad plena de educar a los discentes, volviéndolos corresponsables en este proceso. El trabajo con las metodologías activas requiere saber trabajar de forma respetosa y armoniosa con el equipo.

Sin embargo, hay retos que se deben superar para aplicación de las MA de enseñanza-aprendizaje en el escenario educacional. En estudio de revisión integrativa, se han identificado cuatro retos principales: cambio del sistema tradicional de educación; dificultad en la formación

profesional del educador; dificultad de contemplar los conocimientos esenciales; y dificultad para articular la alianza con otros profesionales en el campo de actuación (PAIVA *et al.*, 2016).

En lo que respecta al desempeño en los trabajos en grupo, el punto de la contribución activa de los participantes en las discusiones se evaluó con concepto neutro y los demás ítems recibieron sólo concepto “de acuerdo”. También, la minoría permaneció neutra en respecto al estímulo y a la evaluación por parte del facilitador, y algunos mostraron ausencia de respuestas para el grupo. Estos datos revelan que las actividades de grupo propuestas por la capacitación docente fueron satisfactorias, pero es fundamental que el facilitador reevalúe estos datos contradictorios para mejor adecuar las metas pedagógicas y así absorber todo el público de forma atractiva, con conocimiento compartido integralmente.

Como se ve al docente como el mediador del proceso de enseñanza y aprendizaje, este debe buscar medios que motiven más a los alumnos a aprender por medio de nuevas metodologías y orientarlos para que las informaciones advenidas de este momento tecnológico sean más significativas; y aun auxiliarlos en la construcción del conocimiento (SILVA; PRATES; RIBEIRO, 2017).

La mayoría de los docentes observados mantuvo el buen relacionamiento en lo que respecta a la acogida, la empatía y a las relaciones de respeto en el trabajo en equipo. Se sabe que la mayor dificultad enfrentada por el trabajo en equipo se debe, principalmente, al no cumplimiento de las relaciones de respeto necesarias para convivir en comunidad. Cuando preguntados sobre el sentirse estimulado a utilizar las estrategias de MA, tras conocerlas y vivirlas en el taller ofertado, los docentes participantes se sintieron estimulados, sin embargo, la mayoría demostró no presentar el dominio en la aplicación de las MA.

Se ve que los profesores, cuando hacen el papel de alumnos, exhiben comportamientos semejados a los de ellos en la clase, comprometiendo el desempeño, la postura autónoma ante las actividades y corresponsabilidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Otro hecho observado fue la postura asumida ante el cumplimiento de los pactos de convivencia establecidos en el comienzo del taller, en que la mayoría de los docentes cumplió con los pactos, asumiendo postura correcta y coherente.

Durante la capacitación, fue necesario el uso de las tecnologías para hacer más comprensible y didáctico los tipos y las estrategias de las metodologías activas en clase, como presentación con diapositivas, computadora, televisión, videos, entre otros. Bajo esta perspectiva, es fundamental discutir la relación de las tecnologías y el proceso de enseñanza y

aprendizaje. El profesor se depara hoy con un universo tecnológico del cual necesita saber volviéndose un reto para muchos profesores (SILVA; PRATES; RIBEIRO, 2017).

El maestro debe creer que el uso de la tecnología puede apoyar efectivamente el proceso de enseñanza-aprendizaje y que dista mucho de mejorar la organización y la visibilidad de algunos temas en sus clases, pero puede contribuir para que cuestiones importantes en el proceso de aprender, como la motivación del alumno para el aprendizaje, el desarrollo de habilidades colaborativas, la interdisciplinaridad, las actividades de investigación, entre muchas otras (SCHUHMACHER; ALVES FILHO; SCHUHMACHER, 2017).

Por otro lado, el uso del celular en clase se vio como un rompe contrato de buena convivencia, visto como obstáculo, en el caso que fuera usado por los docentes de forma indebida, sin fines didácticos. Los obstáculos didácticos son conocimientos utilizados en el proceso de enseñanza-aprendizaje que producen respuestas simplificadas a los problemas y que muchas veces, producen errores en muchos otros problemas, produciendo resistencia a la modificación o aun a la transformación. En clase, el obstáculo se presenta cuando el profesor no logra conducir el proceso, no contribuyendo con el aprendizaje efectivo del alumno (CALDARELLI, 2017).

En este sentido, investigación en Minas Gerais mostró que 64% de los profesores permitían, a veces, el uso del celular dentro del aula y 91% de los profesores consideraban que, a veces, el celular puede ser un recurso pedagógico. Se concluye, entonces, que el profesor aun no considera que se pueda utilizar el celular como recurso pedagógico dentro del aula. Además, la discusión sobre el tema divide muchas opiniones, algunas investigaciones muestran que los profesores consideran que sea positivo el uso de este recurso, otros no, pues creen que los alumnos lo utilizan para otras investigaciones que no sean referentes a la actividad de clase. A pesar del resultado de la investigación considerar que el celular no sea un recurso tecnológico auxiliar dentro del aula, hay justificativas que muestran el beneficio de este recurso como herramienta pedagógica (SILVA; PRATES; RIBEIRO, 2017).

Los docentes recomendaron que el curso de capacitación fuera instituido permanentemente en el programa educacional de la institución con carga horaria más extensa para abordar todas las estrategias de las MA con más intensidad. Aunque el curso sea disponible a todo el profesorado, con el intuito de edificar las competencias de estos profesionales en el uso de las MA con exactitud y efectividad, de este modo, hacer uniforme y sistematizada la aplicación de las MA en el día a día en el aula. En estudio realizado en Rio Grande do Norte, algunos docentes expresaron la idea de que la formación continua debería ser ofertada,

indicando que se hace necesaria la realización de cursos de capacitación para todos los involucrados en el proceso educativo, teniendo en cuenta formar profesionales activos y preparados para necesidades del mercado laboral contemporáneo (MESQUITA; MENESES; RAMOS, 2016).

Sobre la formación del profesor, no se puede negar que su función en la sociedad se ha cambiado, porque su papel no se reduce a la docencia. Envuelve, actualmente, una multiplicidad de saberes, quehaceres, lo que demuestra la emergencia en la elaboración de competencias complejas, ancladas en componentes de los más diversos, del aprender a aprender, de la interacción relacional, de la dialogicidad, del trabajo cooperativo, entre otras actuaciones. Formación que consiste en delinear conocimientos, saberes, habilidades, actitudes, capacidades, valores y naturalmente, competencias, para mejor integración al mundo del trabajo y que prepare el pedagogo para una acción permanente en la transformación de sí y de los demás, comprendiendo el acto de educar bajo el prisma de una práctica humanística (MACEDO; CAETANO, 2017).

Los profesores aun consideraron que los gestores se deben concientizar sobre la importancia de la utilización de los diversos tipos y estrategias de MA en la actuación del magisterio y que ellos deben proveer entrenamientos permanentes, estructuras ambientales, materiales didácticos y tecnológicos necesarios para la implantación en el escenario de la educación.

Uno de los grandes retos para las IES en el proceso de inserción y utilización de MA de aprendizaje es estimular, capacitar el profesorado, proporcionar infraestructura para el empleo de los variados métodos de enseñanza-aprendizaje, definir directrices propiciadoras al uso de las metodologías activas y la evaluación sistémica de la eficacia de su utilización. Además de eso, para Caldarelli (2017), la IES debe mantener entrenamiento y capacitación continua para su profesorado. Por esta razón, Camas (2017) señala que la educación inicial es muy importante así como la continua y prepararle al docente es obligación de una IES, así como ofrecerle condiciones de practicar, en su acción pedagógica, nuevas formas de cuidar del aprendizaje.

El *feedback* de cierre del taller reveló expresiones de interese en conocer mejor a las MA de enseñanza y aprendizaje y las estrategias de MA, interés en el desarrollo de capacitaciones presenciada en la institución. En estudio realizado por la Universidad Federal del Amapá, se aclaró la importancia de una evaluación constante del cuerpo docente, la cual debe consentir *feedback* formativo a los educadores, indicando fragilidades y potencialidades,

lo que contribuía para aplicar soluciones a los problemas referenciados en el proceso de enseñanza-aprendizaje (BELFOR *et al.*, 2018).

Consideraciones finales

Como medidas institucionales para mejoramiento de la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje, se puede destacar: la actualización de los currículos acorde con las necesidades actuales que exigen internalización mayor entre las asignaturas; cambio comportamental del cuerpo docente y discente, atendiendo a las características de este público discente adulto, o sea, participación activa del alumno con corresponsabilidad en el proceso de aprendizajes; contextualización de enseñanza, viabilizando el aprendizaje. Las medidas citadas son trabajadas por la MA de enseñanza-aprendizaje, además de ser aplicadas en la enseñanza de salud, por enfocar la práctica, la realidad.

Se destaca como limitación del estudio la conducción del curso por la complejidad de las estrategias metodológicas trabajadas y el corto espacio de tiempo para el desarrollo de las prácticas, pero las estrategias expuestas favorecieron al cambio de saberes y quehaceres entre los participantes del grupo y facilitador. Se recomienda más entrenamiento y vivencia con las estrategias de MA, para que inseguridades referentes a la aplicación de ellas se superen y se puedan utilizar en los programas educacionales como medio para transformar la realidad vigente de las IES.

Para mejorar la preparación pedagógica de los docentes y el conocimiento sobre metodologías activas, se sugiere el investimento en cursos de capacitación continua y entrenamiento de habilidades sobre estrategias de enseñanza que facilitarán la superación del comportamiento tradicionalista presente entre los docentes de las instituciones de enseñanza.

REFERENCIAS

BELFOR, J. A. *et al.* Faculty teaching skills perceived by medical students of a university of the Brazilian Amazon region. **Ciênc. Saúde Coletiva**, v. 23, n. 1, p. 73-82, 2018.

BERBEL, N. A. N. A problematização e a aprendizagem baseada em problemas: diferentes termos ou diferentes caminhos? **Interface Comun Saúde Educ.**, v. 2, n. 2, p. 139-154, 1998.

CALDARELLI, P. G. A importância da utilização de práticas de metodologias ativas de aprendizagem na formação superior de profissionais da saúde. **Rev. Sustinere**, v. 5, n. 1, p. 175-178, 2017.

CAMAS, N. P. V.; BRITO, G. S. Metodologias ativas: uma discussão acerca das possibilidades práticas na educação continuada de professores do ensino superior. **Rev. Diálogo Educ.**, v. 17, n. 52, p. 311-336, 2016.

FREITAS, D. A. *et al.* Saberes docentes sobre processo ensino-aprendizagem e sua importância para a formação profissional em saúde. **Interface (Botucatu)**, v. 20, n. 57, p. 437-448, 2016.

GOMES, K. K. *et al.* Qualidade de vida e qualidade de vida no trabalho em docentes da saúde de uma instituição de ensino superior. **Rev Bras Med Trab.**, v. 15, n. 1, p. 18-28, 2017.

LIMA, V. V. Constructivist spiral: an active learning methodology. **Interface (Botucatu)**, v. 21, n. 61, p. 421-434, 2017.

MACEDO, S. M. F.; CAETANO, A. P. V. A ética como competência profissional na formação: o pedagogo em foco. **Educ Real**, v. 42, n. 2, p. 627-648, 2017.

MAKUCH, D. M. V.; ZAGONEL, I. P. S. Pedagogical approach in the implementation of curriculum programs in nurse training. **Esc Anna Nery**, v. 21, n. 4, e201700252017.

MESQUITA, S. K. C.; MENESES, R. M. V.; RAMOS, D. K. R. Metodologias ativas de ensino/aprendizagem: dificuldades de docentes de um curso de enfermagem. **Trab Educ Saúde**, v. 14, n. 2, p. 473-486, 2016.

MOURTHÉ JÚNIOR, C. A.; LIMA, V. V.; PADILHA, R. Q. Integrating emotions and rationalities for the development of competence in active learning methodologies. **Interface (Botucatu)**, v. 22, n. 65, p. 577-588, 2018.

PAIVA, M. R. F. *et al.* Metodologias ativas de ensino-aprendizagem: revisão integrativa. **Rev Sanare**, v. 15, n. 2, p. 145-153, 2016.

SCHUHMACHER, V. R. N.; ALVES FILHO, J. P.; SCHUHMACHER, E. As barreiras da prática docente no uso das tecnologias de informação e comunicação. **Ciênc Educ.**, v. 23, n. 3, p. 563-576, 2017.

SILVA, I. C. S.; PRATES, T. S.; RIBEIRO, L. F. S. As novas tecnologias e aprendizagem: desafios enfrentados pelo professor na sala de aula. **Debate**, v. 15, p. 107-123, 2017.

Como referenciar este artigo

VELOSO, Mariana Dond.; PEQUENO, Alice Maria Correia.; NEGREIROS, Francisca Diana da Silva. Metodologias de aprendizagem no ensino superior de saúde: o fazer pedagógico. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 14, n. 2, p. 354-370, abr./jun., 2019. E-ISSN: 1982-5587. DOI: 10.21723/riace.v14i2.11860

Submetido em: 28/10/2018

Revisões requeridas: 05/11/2018

Aprovado em: 15/12/2018