

La formación pedagógica y didáctica del docente del grado en Derecho online. Implementación de la técnica *one minute paper**

BLANCA ARTEAGA MARTÍNEZ,¹ MARÍA LUISA LÓPEZ HUGUET²
y MARTA RUÍZ MARÍN³

RESUMEN

La formación didáctica y pedagógica de los docentes es una necesidad en el ámbito de la universidad que no siempre está contemplada en la planificación de los departamentos de ordenación docente. Esta formación ha de adecuarse a las necesidades de los profesores, a las características de las asignaturas, al perfil y cualidades de los estudiantes y al contexto de la propia universidad dentro del EEES. La formación pedagógica del docente puede dar mayor flexibilidad a la organización de las clases, materiales y recursos utilizados, determinando en qué modo el estudiante puede adquirir el conocimiento de las competencias propias de su titulación.

* El presente artículo se inscribe en el Proyecto de Investigación I+D: GDI 07 "Educación Personalizada en la Era Digital", financiado por la Universidad Internacional de La Rioja (en adelante, UNIR) dentro de su plan propio de investigación para el bienio 2013-15, en el apartado dedicado a la formación pedagógica y didáctica de los profesores del grado en Derecho.

¹ Dra. en Ciencias de la Educación. Profesora en el Departamento de Matemáticas y su Didáctica, Facultad de Educación, Universidad Internacional de La Rioja, Madrid, España.

² Dra. en Derecho Romano. Profesora en el Departamento de Derecho, Facultad de Ciencias Jurídicas, Universidad Internacional de La Rioja, Logroño, España.

³ Dra. en Psicología. Profesora en el Departamento de Psicopedagogía, Facultad de Educación, Universidad Internacional de La Rioja, Madrid, España.

Considerando este marco, el presente estudio se centra en cuatro objetivos fundamentales: conocer las percepciones que los profesores del grado en Derecho online tienen respecto a la importancia de la formación didáctica y pedagógica continua para el desempeño de su labor docente; exponer la técnica *one minute paper* en una sesión formativa, facilitando estrategias de uso y aplicación; facilitar formación didáctica referida a la herramienta *Adobe Connect*, espacio donde se celebran las clases presenciales con los estudiantes, y analizar el valor que la técnica tiene como herramienta para la reflexión y la autoevaluación del estudiante durante las sesiones presenciales online.

Los resultados muestran que más del 80% de los profesores participantes en este estudio considera la formación pedagógica continua como una premisa necesaria para el desempeño de su labor docente y que la técnica *one minute paper* facilita la evaluación y la reflexión sobre los contenidos expuestos en la sesión de clase.

PALABRAS CLAVE

Derecho - Formación de docentes - Competencias del docente - Autoevaluación - *One minute paper*.

Pedagogical and didactic formation of teachers in online law degree. Implementing the technique “one minute paper”

ABSTRACT

The didactic and pedagogical formation of teachers is a necessity in the field of the university. This necessity is not always referred in the planning of teaching management departments. This formation must meet the needs of teachers, the characteristics of the subjects, profile and qualities of the students, and the context of the university within the European Higher Education. Pedagogical formation of teachers can give more flexibility to the organization of classes, materials and re-

sources, and, thus, determining how students can acquire the knowledge of the competences of their Degree.

Given this framework, this study focuses on four key objectives: understand the perceptions that online law degree teachers have regarding the importance of the pedagogical and didactic continued formation for the teaching performance; expose the technique "one minute paper" in a training session, facilitating strategies of use and implementation; facilitate formation relating to the *Adobe Connect* tool space where classes with students are held; and analyze the value of that technique as a tool for reflection and self-assessment student during online sessions.

The results show that over 80% of the participating teachers in this study considered, on one side, that continuous pedagogical formation as a prerequisite for their performance in the classroom and, on the other side, that the "one minute paper" technique facilitates the evaluation and reflection on the content taught during the class session.

KEYWORDS

Law - Teachers formation - Teacher's competences - Self evaluation - "One minute paper".

I. INTRODUCCIÓN

En los últimos años, la formación del docente universitario ha comenzado a tener un espacio propio dentro de la vida académica de las universidades debido a los cambios en el escenario institucional de la educación superior y al papel del docente en este espacio (Zabalza, 2001).

En España, el docente del grado en Derecho, generalmente tras los estudios de licenciatura (grado), dedica unos años a realizar una investigación, que en pocas ocasiones se complementa con la práctica y la formación pedagógica necesaria. Así, el doctorando cuando obtiene el grado de doctor puede ejercer como profesor universitario, si bien hay que destacar, como señala Bricall (2000), que la mera posesión del grado de doctor no garantiza el logro de formación alguna respecto a su capacidad docente. De esta forma, en la mayoría de las ocasiones, el aprendizaje y el desarrollo de esta capacidad docente viene determinado por

la práctica y el quehacer diario del profesor así como por la técnica del ensayo y error (Martínez, García y Mondelo, 1993). Es por ello que las acciones de formación continua destinadas al profesorado se presentan en este estudio como una herramienta de gran importancia en el desarrollo de la labor docente universitaria en el grado en Derecho.

El entorno universitario ha cambiado y está cambiando a un ritmo constante tras la internacionalización de los procesos y el propio aprendizaje. Cambios que se materializan en el foco de la enseñanza, pasando de la práctica docente al estudiante y su aprendizaje; en la estructura universitaria, con nuevas concepciones respecto a las tipologías de los planes de estudios, y en la inclusión de elementos empresariales como las competencias, o la flexibilidad en los planes de formación y/o en la evaluación (Mas, 2011). El estudiante deja de ser mero sujeto pasivo receptor de conocimientos para convertirse en el eje de un proceso en el que el docente ya no sólo transmite verticalmente sino que debe fomentar el desarrollo de las competencias y habilidades de sus alumnos, esto es, debe completar el “enseñar” con el “enseñar a aprender” (Sánchez, 2011, p. 957).

En este nuevo contexto didáctico del *life learning*, la docencia debe centrarse en el estudiante y su aprendizaje, en la adquisición de competencias, habilidades y valores que le permitan, más allá de un conocimiento estático, alcanzar por sí mismo una capacidad dinámica de aprendizaje continuo *-learning to learn-* (Calvo y Sepúlveda, 2011). En definitiva, debe lograrse que el estudiante sea capaz de desarrollar, de la mejor manera posible, su futura profesión, guiado y conducido por el profesor, que debe articular las estrategias adecuadas para despertar su interés y motivación por aprender (Bas y Guerra, 2012).

Por ello, en este nuevo entorno educativo, consecuencia de la implantación del Espacio Europeo de Educación Superior (en adelante, EEES), el docente debe compartir el espacio con el estudiante, procurando en todos los casos la participación y el compromiso del propio estudiante a lo largo del proceso de aprendizaje (González y González, 2007). De ahí la necesidad de buscar herramientas que permitan la interacción en las clases, la ejercitación continua, y contribuyan a establecer el debate como premisa de la relación profesor-estudiante concebida, reproduciendo palabras de Guibourg, no como un vínculo de autoridad, sino como

una asociación “para el desarrollo de las ideas que cada uno elabore, con vistas a la eficacia de las propias actitudes y dentro del respeto por la coherencia” (Guibourg, 2012, p. 19).

Resulta, en consecuencia, evidente que esta situación requiere un nuevo perfil de los docentes porque éstos han de manejar de forma eficiente tres aspectos fundamentales que están en continua interacción y que son: a) su materia, considerando aquí el punto de vista de sus contenidos y de la aplicación de competencias que debe lograr el estudiante; b) el entorno donde el profesor ejerce su labor docente, aquí se ha de tener capacidad de adaptación a los nuevos escenarios innovadores; c) las técnicas didácticas y pedagógicas que pueden contribuir a la motivación, al aprendizaje de los estudiantes, y la aplicación de nuevos modelos de evaluación de resultados y del propio proceso, que faciliten la retroalimentación.

En el caso concreto de la UNIR, tanto en el grado en Derecho como en el resto de grados y posgrados que imparte esta Universidad, el docente trabaja de forma simultánea con la formación tradicional a través de sesiones presenciales pero también con las TIC, ya que a su vez ejerce funciones de tutor online (Vázquez, 2011). Se trata, como indican Delgado y Oliver (2003), de una especie de enseñanza mixta o “*blended learning*” que conjuga la presencialidad de las sesiones semanales en directo con la virtualidad del entorno web y en la que el empleo de las TIC se convierte en el “principal vehículo para la transmisión de conocimientos y el establecimiento de una relación con el alumno” (Vilalta, 2012). Aquí el protagonista principal es el estudiante, que gestiona su propio itinerario de aprendizaje desde la oferta formativa de contenidos y la organización de las sesiones y actividades en las que puede participar. En este tipo de metodología, según Onrubia (2005), el estudiante tiene una manera continuada de seguir su proceso de aprendizaje, contando con apoyo y soporte en el momento en que sea necesario.

Con carácter general, el profesor de cada asignatura imparte una clase presencial virtual a la semana con una duración de entre 45 y 60 minutos, dedicada a una exposición teórica, acompañada de un posterior foro de debate, en el que los estudiantes formulan al profesor sus dudas mediante las herramientas de chat y de audio o resuelven cuestiones prácticas relacionadas con la teoría expuesta. Asimismo, los estudiantes disponen

de diversos foros en los que pueden contactar en cualquier momento con los profesores de las materias de estudio para hacerles llegar sugerencias o dudas que hayan podido surgir durante las horas de estudio. El resultado de esto es una interacción continua y directa del estudiante con el docente, en donde las dudas se responden de forma rápida permitiendo al estudiante seguir avanzando en su estudio y estar acompañado en el proceso.

Pero el éxito de esta modalidad de enseñanza en un entorno virtual depende de dos variables fundamentales: por un lado, exige que los sujetos implicados cuenten con los recursos físicos y técnicos suficientes y, por otro, requiere una formación técnica idónea, una gran motivación, cierta autorresponsabilidad y buena autodisciplina (Benavides de Castañeda, 2004).

Pese a que la tarea del docente universitario en el área de Derecho ofrece múltiples facetas a la hora de ser plasmada en prácticas (Cabajales, 2010), lamentablemente, como se ha indicado al principio, en España el profesor del grado en Derecho, generalmente, no tiene una formación pedagógica específica y menos en relación con el uso de las TIC en su actividad metodológica, de forma que el desarrollo de dicha capacidad docente viene determinada por la práctica y el quehacer diario, así como por la técnica del ensayo y error, enfrentándose prácticamente en solitario al reto de superar la “brecha digital” a través de la internalización y exploración de las posibilidades y mejoras pedagógicas que brindan las nuevas tecnologías (Benavides de Castañeda, 2004). Precisamente, es por ello que las acciones de formación continua para el profesorado se perfilan como una herramienta de gran valor que contribuye a salvar esta situación. Y es aquí justamente, dentro de estas acciones de formación continua, en donde se sitúa la enseñanza al profesorado universitario de la técnica *one minute paper* en la que se centra la presente investigación.

II. ONE MINUTE PAPER

A finales de la década de los noventa, Light (1990) ya advirtió que dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, las innovaciones modestas y con bajo nivel de complejidad contribuían al aprendizaje y a la parti-

cipación activa de los estudiantes en clase. Quizá ésta sea una de las razones por las que en las dos últimas décadas la técnica *one minute paper* desarrollada por Weaver y Cotrell (1985) ha ido ganando protagonismo dentro del ámbito de la educación superior. No obstante, si bien el uso de dicha técnica se ha extendido de forma rápida, Stead (2005) concluye que, pese a sus ventajas asociadas, el empleo de esta técnica no es tan frecuente en los ámbitos educativos superiores como en un primer momento se pudiera pensar debido a dos razones fundamentales, que son, en primer lugar, la percepción por parte de los docentes de que el análisis de las respuestas dadas por los estudiantes consume demasiado tiempo y, por otro lado, una falta de conocimiento por parte de los docentes respecto a su existencia. Es por ello que, antes de seguir, se hace necesario delimitar de forma precisa en qué consiste esta técnica.

Se considera el *one minute paper* como una técnica de evaluación de la eficacia de una clase utilizada para la obtención de información periódica de los estudiantes sobre su aprendizaje. Cada estudiante emite un juicio respecto a la sesión formativa a la que acaba de asistir, de forma que, una vez el profesor ha terminado su exposición semanal, éstos responden a dos preguntas fundamentales, que son: a) qué creo que ha sido lo más importante de esta clase, y b) qué ha sido lo más confuso. Así pues, el *one minute paper* es una técnica que, pese a ser relativamente simple, cumple los cinco criterios que según Cross y Ángelo (1988) debe cumplir cualquier técnica pedagógica: proporciona información sobre lo que los estudiantes están aprendiendo en cada clase, aporta información que permite introducir cambios y correcciones una vez se ha iniciado el curso, su preparación no supone un gran esfuerzo y su aplicación no es compleja, se ocupa de variables susceptibles de modificación y aporta resultados rápidos y fáciles de analizar. Además es una técnica flexible, en donde incluso se puede hacer trabajar a los estudiantes por parejas o grupos (Panitz y Panitz, 1999).

Una ventaja importante asociada al uso de esta técnica es que permite al docente comprobar si los estudiantes le comprenden esquivando así el sesgo derivado de su propio conocimiento (Wieman, 2007) y es que, cuando alguien sabe respecto de un tema, le resulta muy complicado ponerse en el lugar de quienes no conocen al respecto, por lo

que la eficacia de su comunicación puede verse mermada y puede despertar el desinterés de los oyentes. De la misma forma, para la persona experta en un tema es complicado considerar el grado de dificultad que dicho tema puede tener para las demás personas no expertas en ello. Así, la técnica *one minute paper* se presenta como una herramienta de retroalimentación a través de la cual el docente puede beneficiarse recibiendo información sobre sus prácticas de enseñanza (Vonderwell, 2004).

Sirve de retroalimentación inmediata al profesor indicando hasta qué punto los aspectos relevantes de la clase se han transmitido con éxito para detectar de manera rápida posibles problemas. En esta línea, Chizmar y Ostrosky (citado en Lightbody y Nicholl, 2013), en una investigación llevada a cabo en 1998, lo plantean como una forma de retroalimentación que proporciona un nivel de entrada y de control a los estudiantes fomentando la motivación y la participación activa. Precisamente, otra de sus ventajas es la contribución a crear un clima de clase positivo dado que los estudiantes perciben a través de estas sencillas preguntas que se les tiene en cuenta y que pueden participar de forma activa contribuyendo de esta forma a su motivación, aspecto este último fundamental en el caso de los grados online dadas las propias características de este tipo de enseñanza. Una de las peculiaridades de este tipo de grados online es que no necesitan un espacio físico, lo que genera la posibilidad de impartir clase a un mayor número de estudiantes; sin embargo, hay que ser cautos con ello ya que ese mayor número de estudiantes puede, en determinadas ocasiones, dificultar esa relación bidireccional entre estudiante y profesor que caracteriza a la enseñanza online propia de esta universidad. Es por ello que uno de los requisitos que debe tener el docente online del grado en Derecho es su capacidad de motivación a los estudiantes (Packhan, Brychan y Miller, 2006, citado en García, 2007), dado que una actitud pasiva del estudiante ante su propio aprendizaje puede condicionar la significatividad del mismo (Lerís y Sein-Echaluze, 2009).

Otra de las ventajas de esta técnica es que las preguntas clásicas *supra* indicadas pueden ser sustituidas por otras semejantes para adaptarlas a las peculiaridades de cada asignatura o perfil de los estudiantes: indica los tres conceptos fundamentales de la clase de hoy, qué has aprendido

hoy que puedas aplicar a tu profesión; señala lo que te ha parecido más difícil, formula una pregunta de evaluación sobre el tema de hoy, qué ejemplo de los vistos te ha resultado más clarificador, etc. Lo importante es que sean preguntas claras, de respuestas abiertas, rápidas de contestar, que versen sobre la clase recién impartida y que impliquen un componente subjetivo (opinión, percepción individual) del estudiante (Morales, 2011).

Para ello, es necesario formar al profesor a fin de que pueda saber qué tipología de preguntas puede utilizar y cuáles son las más adecuadas en cada sesión según el fin propuesto. En esta línea, Draper (2007) aconseja tres tipos de preguntas: de *feedback*, de contenidos y de reflexión. Aplicadas al ámbito jurídico, las preguntas de *feedback* podrían tener un contenido similar al de las preguntas clásicas para saber lo que le ha parecido al estudiante más importante y más confuso de la sesión. Las preguntas de contenidos podrían formularse de manera abierta para que los estudiantes indicasen la solución jurídica sobre un caso visto en la sesión, la legislación aplicable o para que ofreciesen una definición jurídica sobre alguno de los conceptos vistos. Y las preguntas de reflexión podrían ir dirigidas a que el estudiante conectase lo visto en clase con el contenido de otras sesiones y de otras materias, fomentando su percepción de que el Derecho es un ordenamiento jurídico conexo e interrelacionado, así como a ejercitar su capacidad de interpretación jurídica de algún precepto normativo o doctrina jurídica o motivación jurisprudencial o incluso podría comentar, como actividad grupal, las respuestas de otros compañeros.

Una tipología algo más detallada es propuesta por Cuseo (2010), quien discrimina entre cinco clases de preguntas: interés, relevancia, actitudes y opiniones, análisis y conexiones conceptuales. En la categoría de "interés" tendrían cabida las preguntas relacionadas con lo que más le ha gustado o sorprendido al estudiante de la sesión; en la de "relevancia", aquellas sobre lo que le ha parecido más útil o práctico para su futura profesión; en la de "actitudes y opiniones", las preguntas sobre lo que está de acuerdo o en desacuerdo (por ejemplo: ¿Estás de acuerdo con la solución jurídica dada por el Tribunal Supremo en este caso? ¿Qué interpretación doctrinal de las distintas expuestas te ha convencido y cuál no?); en la tipología de "análisis" se incluirían las preguntas relativas a

identificar lo más importante de la clase, el propósito fundamental, el punto central, y en la tipología de “conexiones conceptuales” se englobarían las preguntas relativas a conectar lo visto con conocimientos previos, sesiones anteriores u otras asignaturas.

En definitiva, el *one minute paper* es una técnica pedagógica que podemos enmarcar dentro de la formación continua del profesorado universitario del grado en Derecho y que, si bien está caracterizada por su sencillez, aporta numerosos beneficios al proceso de enseñanza-aprendizaje universitario, especialmente en el campo de la enseñanza online. Así, el *feedback* inmediato que se asocia a esta técnica supone la posibilidad de contextualizar el aprendizaje aún más en las próximas sesiones que imparta el profesor, contribuye a la mejora del clima de aula basada en la participación de los estudiantes y al diagnóstico constante de la situación, que a su vez facilita el aprendizaje y la autorreflexión de los estudiantes. Considerando este marco, el presente estudio profundiza en las percepciones que los docentes del grado en Derecho tienen respecto a la necesidad de formación continua didáctica y pedagógica para el mejor desempeño de su labor diaria y conocer el papel preciso que la técnica *one minute paper* tiene en el grado en Derecho online. Asimismo, a partir de la experiencia, con la implementación de esta técnica se proponen una serie de consejos que ayuden a los profesionales a conocer y aplicar de forma más efectiva esta técnica.

III. LA FORMACIÓN DIDÁCTICA CENTRADA EN EL AULA VIRTUAL

Cuando un docente se incorpora a un nuevo espacio de Educación Superior, generalmente se le facilita una formación de carácter general que abarca desde el organigrama de personas, los planes de estudios, procedimientos internos o manejo de herramientas. Es en este punto donde queremos centrar nuestra atención, al referirnos a esa tipología de formación, de carácter técnico en la mayoría de ocasiones y poco centrada en las posibilidades didácticas que pueden aportar. Se supone que “un profesor, bien preparado técnica y científicamente, está adecuadamente capacitado para enseñar (y conseguir que otros aprendan)” (Arquero y Donoso, 2004, p. 96), afirmación ésta que hemos de considerar errónea basándonos en nuestras propias experiencias como estudiantes.

En un entorno como en el que estamos trabajando, íntegramente en línea, a los profesores de nueva incorporación se les facilitará un plan formativo donde adquieren competencias que les permiten manejar las diferentes herramientas de forma técnica. Pero una vez que el docente se encuentra en su aula virtual, el “centro de atención no está en el medio sino en la situación de enseñanza-aprendizaje que se va a desarrollar utilizando una determinada tecnología” (Raposo, 2004, p. 45). El docente debe conseguir transformar el conocimiento del contenido que él tiene, en conocimiento didáctico que el estudiante debe recibir, y esto ayudándose de las herramientas de las que dispone dentro del aula virtual.

La situación de aprendizaje en la sesión presencial con los estudiantes requiere que el docente maneje de forma técnica el funcionamiento de aula, pero al tiempo debe utilizar este propio entorno como un recurso didáctico en sí mismo, que facilite el aprendizaje y la motivación de los estudiantes.

Así pues, la concepción profesional del docente del grado en Derecho “exige que la formación impartida sea sistemática, reglamentada, exigida y reconocida” (De la Cruz, 2000, p. 33). Y sobre todo es importante que el propio profesor tenga motivación suficiente para participar en estos procesos formativos; “los primeros convencidos de la necesidad del cambio de modelo y de la oportunidad de comenzar a implantar la estrategia que lleva ello, han de ser, ineludiblemente, los profesores” (González, 2003, p. 18).

IV. OBJETIVOS

Como se ha adelantado previamente, el presente trabajo se organiza en torno a cuatro objetivos; en primer lugar, analizar la percepción que el profesor del grado en Derecho online tiene respecto a la necesidad de formación pedagógica continua para el mejor desempeño de su labor docente. En segundo lugar, formar a una muestra de profesores del grado en Derecho en la técnica *one minute paper*. Esta formación específica se conjugará con una formación didáctica referida al entorno online en el que se imparten las clases, centrada en el sistema de comunicación Adobe® Connect™. En tercer lugar, implementar y evaluar la eficacia de la

técnica *one minute paper* en la sesión de clase online como herramienta de motivación y autoevaluación del estudiante y, en cuarto lugar, fruto de la experiencia propia, proponer una serie de recomendaciones que sirvan para acercar esta técnica a los docentes universitarios del grado en Derecho fuera del ámbito de nuestra universidad.

V. RESULTADOS

Los resultados que se recogen a continuación forman parte del plan formativo desarrollado con un grupo de docentes del grado en Derecho de la UNIR, durante el mes de noviembre de 2013.

Para ello, se llevó a cabo un diagnóstico inicial de todo el claustro docente, a partir de él y de forma voluntaria se celebró para los docentes una sesión formativa online con dos objetivos formativos:

- Dar a conocer las utilidades de Adobe Connect como sistema web a través del cual se realizan las sesiones de formación online presenciales.
- Manejar la técnica *one minute paper* como técnica didáctica para llevar a cabo en las sesiones de formación con los estudiantes que participan en tiempo real.

Tras esta sesión, los profesores la pusieron en práctica en la clase semanal, y realizaron una valoración de la misma de forma anónima y a través de una encuesta online. Así pues, se consideran tres momentos temporales dentro de esta investigación: diagnóstico inicial, sesión de formación y evaluación de resultados.

A. DIAGNÓSTICO INICIAL

De forma previa a la formación se realizó una encuesta para todos los profesores del grado en Derecho, recogiendo los datos de forma anónima y online. Los datos se recogieron durante el mes de noviembre de 2013. El total de la población es 30, habiendo respondido un total de 16 profesores (53,33%).

La muestra la componen 5 mujeres y 11 hombres. La mayoría (50%) de los profesores tiene entre 31 y 40 años, según podemos ver en la Figura 1.

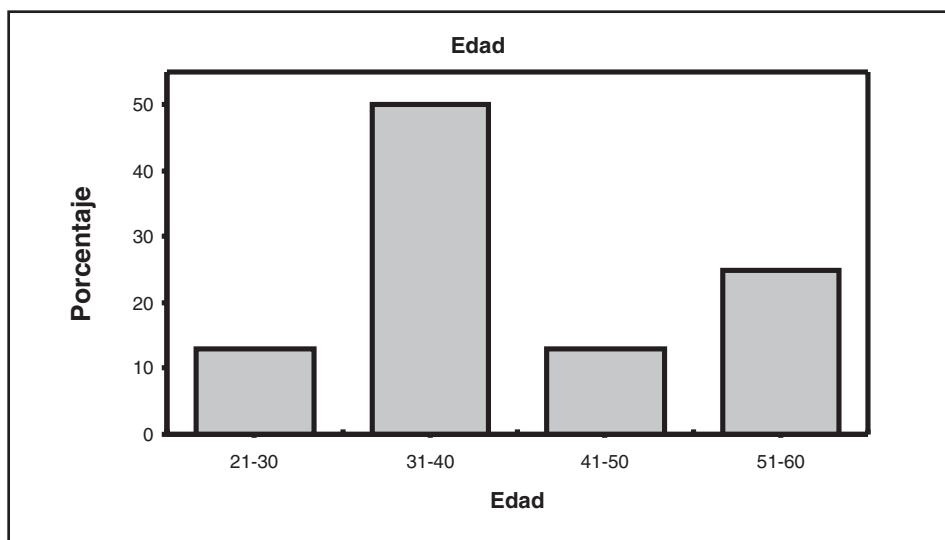


Figura 1. Distribución de la edad de los profesores del Claustro.

Casi todos tienen como nivel máximo de estudios el doctorado (93,8%), y tienen (43,8%) una experiencia docente en la universidad de entre 3 y 5 años según podemos observar en la Figura 2.

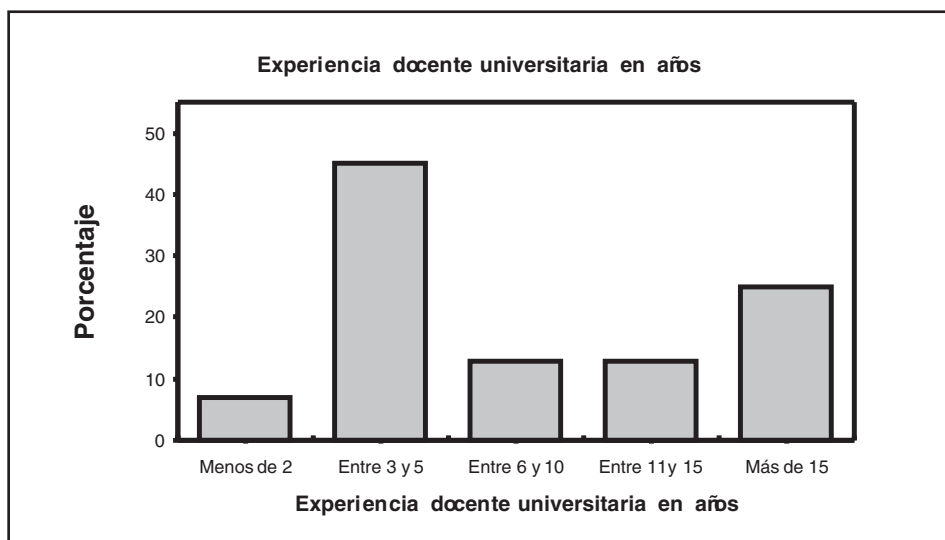


Figura 2. Distribución de los años de experiencia docente universitaria de los profesores del Claustro.

La encuesta contaba con una serie de afirmaciones referidas a distintos aspectos de su formación, algunos de los resultados relevantes los exponemos a continuación.

Para la frase “Estoy satisfecho con la formación específica que he recibido por parte de la UNIR para desempeñar mi labor docente”, las respuestas indican que los profesores están en general de acuerdo con la formación pedagógica y didáctica recibida (81,2%), como podemos ver en la Figura 3.

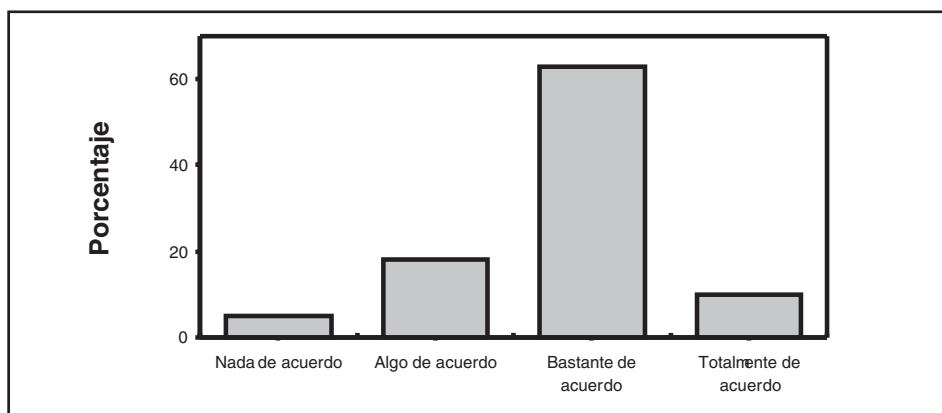


Figura 3. “Estoy satisfecho con la formación específica que he recibido por parte de la UNIR para desempeñar mi labor docente”.

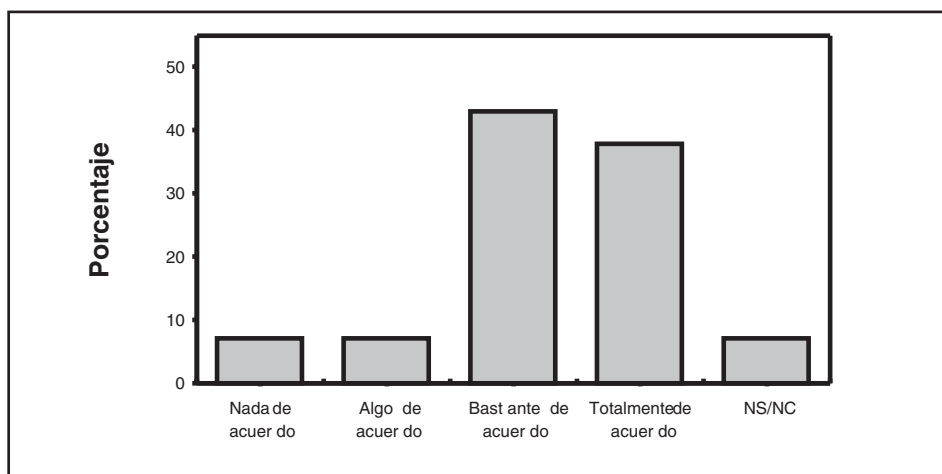


Figura 4. “Considero necesaria una formación pedagógica continua para poder desempeñar mi labor como profesor universitario”.

Para la frase "Considero necesaria una formación pedagógica continua para poder desempeñar mi labor como profesor universitario", los resultados están muy claros apuntando a que los profesores están de acuerdo (81,25 %), como podemos ver en la Figura 4 en la página anterior.

El 81,3% de los profesores consideran que es imprescindible "conocer todas las herramientas y recursos disponibles en la universidad para dar sus clases".

Para la frase "El doctorado es un recurso autosuficiente para poder desempeñar mi labor docente con eficacia", las respuestas están bastante repartidas como podemos ver en la Figura 5, siendo ligeramente superior en las categorías mejor valoradas.

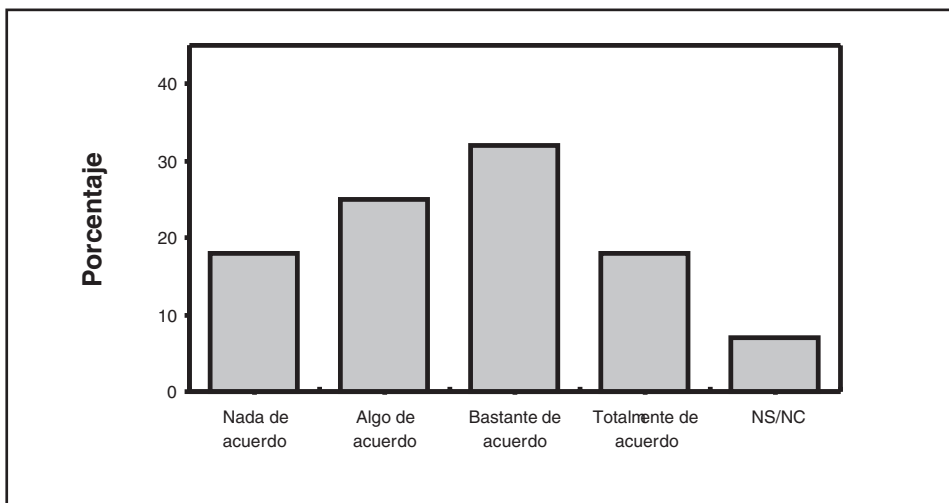


Figura 5. "El doctorado es un recurso autosuficiente para poder desempeñar mi labor docente con eficacia".

Utilizando una pregunta abierta, se preguntó a los profesores por tres razones por las que trabajaban en la UNIR; se realizó un análisis de frecuencias de las palabras más referenciadas, apareciendo la formación en un destacado primer lugar.

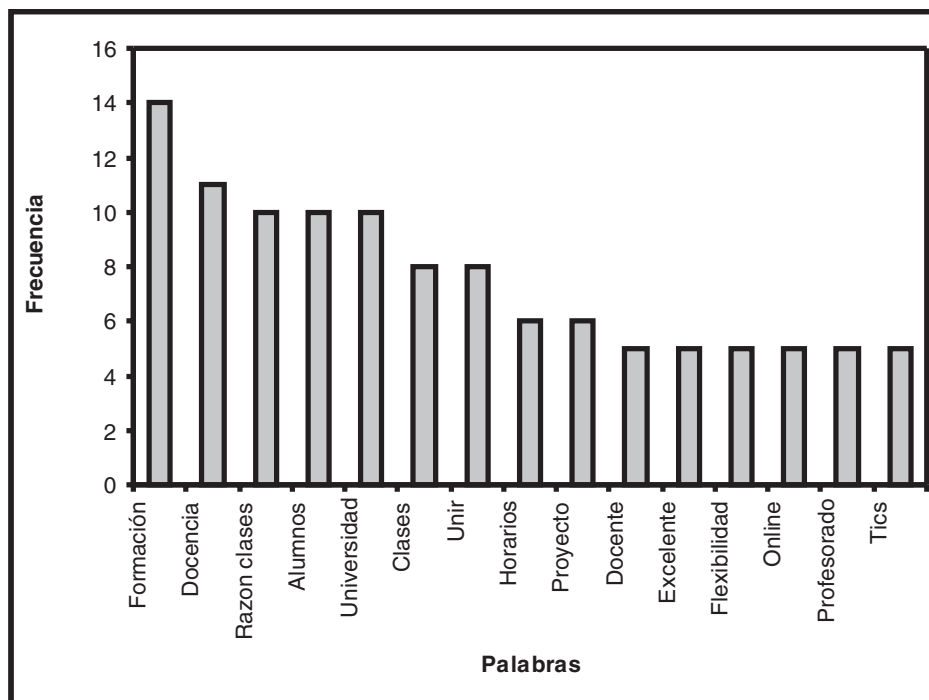


Figura 6. “Razones de los docentes para trabajar en esta universidad”.

La categorización de los diferentes ítems de acuerdo a género, edad o formación no aportó resultados que distinguiesen las respuestas de acuerdo a una u otra categoría.

B. LA SESIÓN DE FORMACIÓN

La sesión de formación se llevó a cabo de forma online y tuvo una hora y media de duración. La asistencia a esta reunión fue voluntaria, grabándose para dar después la posibilidad a los profesores de visualizarla tanto si habían asistido o no.

Se dieron pautas de manejo de diferentes herramientas propias de la plataforma donde se imparten las clases: uso de pizarras, subida de material en vídeo, compartición de archivos, etc. Durante el desarrollo de la sesión, se pedía a los profesores que practicasen en directo con el recurso utilizado, obteniéndose *feedback* inmediato de ellos y la capacidad del ponente de resolver las dudas en tiempo real.

En la segunda parte de la sesión se expuso la técnica de evaluación *one minute paper*, como una herramienta didáctica para evaluar la sesión presencial por parte de los estudiantes, en lo referido a los contenidos expuestos. De igual modo, los profesores practicaron en directo esta técnica, mediante la creación en el *AdobeConnect* de la pregunta: “¿Qué es lo que te ha parecido más importante y más confuso de la sesión de hoy?”, aclarando todos los extremos pertinentes para que pudieran aplicarla en su próxima sesión presencial virtual: cuándo realizar la pregunta, cómo explicar a los estudiantes que contestasen y enviaran su respuesta, cómo ver y analizar sus resultados, etc.

C. EVALUACIÓN DE RESULTADOS

Tras dos semanas de la sesión formativa, se pidió a los profesores que habían implementado el *one minute paper* en su clase presencial que evaluaran respondiendo a una serie de preguntas de forma anónima y online.

Respondieron un total de 14 profesores (87,50%). Todos ellos valoraron positivamente la sesión formativa, aportando fundamentalmente como razones:

- La participación activa de los asistentes.
- Compartir el espacio virtual con otros docentes.
- Manejo de recursos de la plataforma desconocidos previamente.

Respecto al *one minute paper*, 9 de los profesores no lo conocían (64,3%) y todos ellos lo han puesto en práctica en su sesión presencial.

Se preguntó a los profesores en qué categorías (Evaluación, Reflexión, Método y Motivación) englobarían esta técnica. Seleccionan una única categoría un 57,14%, siendo Evaluación y Reflexión las más utilizadas; el resto de opciones tienen una mínima prevalencia, y todas ellas incluyen bien Evaluación, Reflexión o ambas.

Al preguntarles si consideran que los estudiantes han valorado positivamente su uso, 12 de ellos (85,71%) responden de forma afirmativa; consideran esto basándose en la alta participación de los estudiantes, así como en la valoración en el chat de la posibilidad de interacción con el docente.

Todos los profesores (100%) valoran positivamente que la universidad organice estas sesiones, y estarían dispuestos a participar en otras siempre

que sean exclusivas para profesores del grado en Derecho, dada la particularidad de los ejemplos que podrían manejarse.

VI. CONCLUSIONES

Los profesores del grado en Derecho están preparados para afrontar los retos definidos en el EEES, dado que tienen una formación de contenidos adecuada a los requerimientos solicitados y están abiertos a la formación pedagógica ofrecida para afrontar el nuevo rol que les convierte en facilitadores de aprendizajes.

Respecto a la formación pedagógica, los profesores del grado en Derecho son conscientes de la necesidad de formación didáctica y pedagógica, sintiéndose en este caso satisfechos con la facilitada por nuestra universidad. Valoran positivamente la celebración de jornadas formativas, ajustadas a su perfil docente; en estas sesiones de aprendizaje cooperativo, se aprecia la interacción con otros docentes y la puesta en práctica de lo aprendido en beneficio del estudiante. Destacamos en este punto la gran facilidad que se ofrece para estos docentes, concretada en el hecho de que esta formación puedan seguirla desde su domicilio u otro espacio personal.

Una vez que se exponen nuevas estrategias didácticas, ponen en práctica lo aprendido en el contexto real con sus estudiantes, para vivir y valorar en primera persona.

La estrategia *one minute paper* ha sido considerada de utilidad en el aprendizaje para los estudiantes, facilitando la evaluación y reflexión sobre lo expuesto por el profesor en la sesión de clase.

Respecto a las recomendaciones sugeridas sobre el uso de esta técnica en las clases presenciales del grado en Derecho, tanto en el formato online como presencial, sería el finalizar la sesión formulando las preguntas de forma oral, bien a estudiantes concretos, bien a todo el aforo, y recibiendo las respuestas también de viva voz (o por chat en el caso online), lo que favorece no sólo el *feedback* inmediato sino también la habilidad del estudiante para dirigirse a un auditorio. Otra alternativa propuesta es pasar a los estudiantes un formulario con las preguntas para que las respondan en un espacio y tiempo acotado, de manera que el estudiante pueda desarrollar su expresión escrita y el profesor tenga la documentación para poder analizar con calma las respuestas y adoptar las medidas pedagógicas y

didácticas correspondientes de cara a la próxima sesión. Se aconseja que el docente module las preguntas, de acuerdo con los diferentes aspectos descritos en nuestra investigación (interés, conexiones conceptuales, análisis, relevancia...) para adecuarlas, en cada caso, al tipo de información que se pretende obtener. Incluso es posible que se establezcan subdivisiones en clase y que se formulen preguntas distintas a cada subgrupo.

BIBLIOGRAFÍA

- ARQUERO, José Luis y José Antonio DONOSO, "Necesidades de formación docente de los profesores universitarios. Diagnóstico y experiencias", en *Revista de Enseñanza Universitaria*, nro. 23, 2004, pp. 95-109.
- BAS, Magdalena y Daniela GUERRA, "Desarrollo del aprendizaje significativo como base para el ejercicio profesional universitario. El caso de la Facultad de Derecho (Universidad de la República, Uruguay)", en *Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho de Buenos Aires*, año 11, nro. 20, 2012, pp. 207-217.
- BENAVIDES DE CASTAÑEDA, Luisa Elena, "Reduciendo la brecha digital: enseñanza del Derecho en entorno web", en *Edutec*, Barcelona, España <<http://edutec2004.lmi.ub.es/pdf/161.pdf>>, 2004.
- BRICALL, Josep Maria, *Universidad 2 mil*, Madrid, Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE), 2000.
- CALVO, Francisco Javier y María SEPÚLVEDA, "Nuevas tecnologías y aprendizaje del derecho del trabajo: el portal del derecho del trabajo", en *IV Jornadas de Innovación e Investigación Docente*, Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales, Sevilla, España <https://fceye.us.es/files/pdf/innovacion/9_actas_iv_jornadas.pdf>, 2011.
- CARVAJALES, Juan José, "Técnicas de la docencia universitaria", en *Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho de Buenos Aires*, año 8, nro. 15, 2010, pp. 179-194.
- CROSS, K. Patricia y Thomas ANGELO, *Classroom Assessment Techniques: A Handbook for Faculty*, Arbor: National Center for Research to Improve Postsecondary Teaching and Learning. University of Michigan, 1988.
- CUSEO, Joe, "The One Minute Paper" [en línea] <<http://www.oncourseworkshop.com/Awareness012.htm>>, en Student Success Strategies <http://www.oncourseworkshop.com/Student%20Success%20Strategies.htm> [Consulta: 20 de febrero de 2014].
- DELGADO, Ana María y Rafael OLIVER, "Enseñanza del Derecho y tecnologías de la información y la comunicación" [en línea], UOC <<http://77www.ouc.edu/dt/20310/index.html>>, 2003.

- DE LA CRUZ, María África, "Formación pedagógica inicial y permanente del profesor universitario en España: reflexiones y propuestas", en *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, nro. 38, 2000, pp. 19-35.
- DRAPER, Stephen, "One minute papers", Department of Psychology, University of Glasgow [en línea] <<http://www.psy.gla.ac.uk/~steve/resources/tactics/minute.html>> [Consulta: 13 de diciembre de 2013].
- GARCÍA, Carlos, "De la tiza al teclado: cambios, incertidumbres y aprendizajes en el proceso de convertirse en profesor online", en *Revista Interamericana de Investigación, Educación y Pedagogía*, año 3, nro. 1, 2007, pp. 41-66.
- GONZÁLEZ, Rosa María y Viviana GONZÁLEZ, "Diagnóstico de necesidades y estrategias de formación docente en las universidades", en *Revista Iberoamericana de Educación*, año 43, nro. 6, 2007, pp. 1-14.
- GONZÁLEZ, Juan José, "Reflexiones sobre el futuro de la enseñanza del Derecho y sobre la enseñanza del Derecho en el futuro", en *Revista Electrónica de Ciencia Penal y Criminología*, nro. 5, 2003, pp. 1-21.
- GUIBOURG, Ricardo, "Función y método en el nivel universitario", en *Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho de Buenos Aires*, año 10, nro. 19, 2012, pp. 15-29.
- LERÍS, M^a Dolores y María Luisa SEIN-ECHALUCE, "Una experiencia de innovación docente en el ámbito universitario. Uso de las nuevas tecnologías", en *Arbor*, 185 (Extra), 2009, pp. 93-110.
- LIGHT, Richard, "Explorations with students and faculty about teaching, learning, and student life", en *The Harvard assessment seminars, first report*, 1990, Cambridge, Mass., Graduate School of Education and Kennedy School of Government.
- LIGHTBODY, Gaye y Peter NICHOLL, "Extending the concept of the one minute paper model", en *The Higher Education Academy* [en línea] <http://www.heacademy.ac.uk/assets/documents/disciplines/stem/conf-proceedings-2013/Comp/Full%20papers/cs_133.pdf>, 2013.
- MAS, Óscar, "El profesor universitario: sus competencias y formación", en *Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado*, año 15, nro. 3, 2011, pp. 195-211.
- MARTÍNEZ, C., S. GARCÍA y M. MONDELO, "Las ideas de los profesores de ciencias sobre la formación docente", en *Enseñanza de las Ciencias*, año 11, nro. 1, 1993, pp. 26-32.
- MORALES, Pedro, "El 'one minute paper'", en *Escribir para aprender, tareas para hacer en casa*, Guatemala, Universidad Rafael Landívar [en línea] <<http://www.upcomillas.es/personal/peter/otrosdocumentos/OneMinutePaper.pdf>>, 2011.

- ONRUBIA, Javier, "Aprender y enseñar en entornos virtuales: actividad conjunta, ayuda pedagógica y construcción del conocimiento", en *RED. Revista de Educación a Distancia*, número monográfico II, <<http://www.um.es/ead/red/M2>>, 2005.
- PANITZ, Theodore y Patricia PANITZ, "Assessing Students and Yourself Using The One Minute Paper and Observing Students Working Cooperatively. Cooperative Learning and College", en *Teaching*, 6 (3), 1999. Disponible en <<http://home.capecod.net/~tpanitz/tedsarticles/Assessment.htm>>.
- RAPOSO, Manuela, "¿Es necesaria la formación técnica y didáctica sobre tecnologías de la información y la comunicación? Argumentos del profesorado de la Universidad de Vigo", en *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, nro. 24, 2004, pp. 43-58.
- SÁNCHEZ, Óscar, "Innovación docente en Derecho a través de la web 2.0: el uso de la herramienta wiki", en *IV Congreso de Innovación Docente en Ciencias Jurídicas*, Valladolid, Facultad de Derecho <<http://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/1616/1/Innovacio%CC%81n%20Docente%20Derecho.pdf>>, 2011.
- STEAD, David, "A review of the one-minute paper", en *Active Learning in Higher Education*, vol. 6, nro. 2, 2005, pp. 118-131.
- VÁZQUEZ, Trinidad, "La aplicación Adobe® Connect™ 8 como recurso del B-Learning o Sistema mixto para asignaturas de grado o en fase de extinción". Comunicación presentada en *Univest 2011*, Girona, España, 2011.
- VILALTA, Marc, "La docencia del derecho a través del uso de las TIC" [en línea] <http://www.uco.es/docencia_derecho/index.php/reduca/article/viewFile/61/84>, 2012.
- VONDERWELL, Selma, "Assessing online learning and teaching: Adapting the minute paper", en *TechTrends*, año 48, nro. 4, 2004, pp. 29-31.
- WEAVER, Richard y Howard COTRELL, "Mental aerobics: The half-sheet response", en *Innovative Higher Education*, nro. 4, 1985, pp. 23-31.
- WIEMAN, Carl, "The 'Curse of Knowledge' or Why Intuition About Teaching Often Fails", en *American Physical Society*, vol. 16, nro. 10, 2007 [en línea] <<http://www.aps.org/publications/apsnews/200711/backpage.cfm>>.
- ZABALZA, Miguel, "Formación del profesorado universitario", en *Revista de Investigación Educativa, RIE*, año 19, nro. 2, 2001, pp. 659-662.

Fecha de recepción: 20-3-2014.

Fecha de aceptación: 30-5-2014.