

Mi participación cuenta: opiniones de estudiantes en formación inicial docente sobre el uso de *one minute paper*

My Opinion Counts: What Initial Teaching Training Students Think About The Use Of One Minute Papers

Ana Carolina Maldonado-Fuentes

Universidad del Bio Bio, Chile

Email: amaldonado@ubiobio.cl

Resumen

La Formación Inicial Docente es una etapa clave de la trayectoria formativa en que se construyen distintas representaciones sobre lo que es ser profesor y evaluador; presentándose la evaluación como contenido y competencia profesional. Sin embargo, aunque se alberga la expectativa de una evaluación orientada al aprendizaje, en Educación Superior prevalece la función sumativa y la hetero evaluación, con escasa participación de los sujetos evaluados (futuros profesores) durante el proceso evaluativo. En este marco, se realizó un estudio transversal de tipo descriptivo, con 41 estudiantes de Pedagogía Básica de una universidad del centro sur de Chile, con el propósito de identificar, a nivel de percepción, qué opinan del uso de *One Minute Paper*. Los resultados muestran una valoración positiva de la experiencia por parte de los sujetos bajo estudio, al favorecer el aprendizaje activo y la participación, y se alude al tiempo como principal factor obstaculizador.

Palabras clave: educación superior, formación inicial docente, prácticas evaluativas, one minute paper, autoevaluación.

Abstract

Initial teacher training is a key step in the pedagogical process. In this stage, different representations of teachers and evaluators are built and evaluation is presented both as content and as a professional competence. However, although a learning-oriented assessment is expected, the summative function and the hetero-assessment prevail in Higher Education, with poor participation of the individuals being assessed (future teachers) during the process. In this context, a descriptive cross-sectional research was conducted, with 41 students at a Primary Teaching program from a university located in the center-south of Chile, aiming at identifying their perceptions about the use of One-Minute Papers in order to improve learning in a specific course. The results show that the participants highly valued this experience as it facilitated active learning and time was mentioned as the main limitation.

Key words: higher education, initial teacher training, assessment practices, one-minute paper, self-evaluation.

MALDONADO FUENTES, A.C. (2019) "Mi participación cuenta: opiniones de estudiantes en formación inicial docente sobre el uso de *one minute paper*", en Espacios en Blanco. Revista de Educación, núm. 30, vol. 1 – en./jun. 2019, pp. 81-98. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Tandil, Argentina.

DOI: <https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB30-265>

RECIBIDO: 31/08/2018 – ACEPTADO: 13/11/2018

Introducción

Uno de los temas que ha despertado creciente interés en el campo de investigación educativa y la Formación de Profesores es la evaluación; por cuanto el dominio de competencias en este ámbito por parte de los docentes se asocia al buen desempeño pedagógico y a su responsabilidad profesional (MINEDUC, 2008; Manzi, González y Sun, 2011).

En particular, en el contexto de las Reformas Educativas que se han desarrollado desde la década de los 90, se insta a la implementación de un modelo alternativo de evaluación de aprendizaje, a fin de contribuir al mejoramiento de la calidad de la educación en el sistema escolar chileno (MINEDUC, 2009; 2015). En términos generales, este modelo teórico postula un proceso de evaluación basado en la obtención y valoración de información para tomar decisiones que favorezcan el logro y el progreso de todos los estudiantes en relación con los objetivos declarados en el currículo. Esto conlleva un cambio de actitud, desde una visión tradicional centrada en evaluaciones finales hacia una consideración del proceso, ofreciendo retroalimentación y oportunidades de mejora al alumnado en los distintos momentos, lo que incrementa la utilidad de la evaluación en el ámbito escolar (Himmel, Olivares y Zabalza, 1999; Barberá, 2003; Heredia, 2009).

Asimismo, durante la Reforma Educativa en Chile se han dispuesto mecanismos permanentes para la medición de los aprendizajes, a través de pruebas estandarizadas aplicadas a nivel censal, cuyos informes son de conocimiento público. A diferencia de las expectativas, este énfasis en el control y verificación de resultados ha tenido impacto reducido en los resultados académicos, con baja incidencia en el mejoramiento de las prácticas educativas en el nivel docente (Drago, 2010; Radulovich, Rueda y Basualdo, 2013). Este último aspecto, en particular, resulta una preocupación para los distintos actores vinculados al desarrollo profesional docente en el país.

Los hechos antes descritos, desde nuestro punto de vista, se relacionan con el hecho de que a nivel de sistema escolar ha prevalecido una concepción restringida de la evaluación, ampliamente documentada en la literatura como una perspectiva de tipo tradicional (Barberá, 2003; Ahumada, 2005; Díaz Barriga, 1988; Anijovich y González, 2013; Santos Guerra, 2014). En primer lugar, ya que se ha contribuido a naturalizar la idea de que el docente es el principal agente evaluador (heteroevaluación), en desmedro de prácticas evaluativas que otorguen mayor protagonismo y participación al estudiantado (auto-evaluación, evaluación entre pares, coevaluación). En segundo término, porque existe la tendencia a asumir la evaluación sumativa como único mecanismo para dar cuenta del aprendizaje; a pesar de que desde una mirada pedagógica se aspira al uso de una evaluación formativa y formadora, que más allá de medir resultados finales, contribuya al aprendizaje durante todo el proceso.

De igual modo, lo anterior invita a profundizar en la trayectoria formativa del profesorado y en la preparación que reciben los estudiantes para ejercer el rol de evaluador; pues tal como expresa Zambrano (2014), se observa una relación significativa

entre la conceptualización del docente y las prácticas evaluativas. Por tal motivo, la autora afirma que la formación es uno de los elementos más importantes, pues de allí pueden derivarse cambios de actitud basados en sustentos teóricos y conceptuales. Se desprende así la necesidad de indagar en las concepciones acerca de la evaluación que evidencian los formadores de formadores y las prácticas evaluativas que experimentan los futuros profesores como estudiantes. Sobre todo, en “un contexto de crítica y demanda respecto de la renovación de los procesos de formación de profesores” (Cisternas, 2011: 134), cuyas investigaciones representan una dimensión incipiente en Chile.

Al respecto, un reciente informe realizado por la Agencia de Calidad de la Educación (2016), da cuenta del estado actual de la formación en evaluación de los profesores de Educación Básica. Entre los hallazgos, se destaca que existe consenso entre directores de carrera, académicos formadores, supervisores de práctica y estudiantes en adherir al enfoque de evaluación centrado en el aprendizaje. Esto se manifiesta en “una creciente preocupación por formar docentes capaces de evaluar el aprendizaje de manera formativa y con miras a la toma de decisiones pedagógicas y curriculares” (p.32). Sin embargo, al mismo tiempo, se constata que la evaluación dentro del plan de estudios es un contenido de aprendizaje que ocupa un lugar “poco prioritario”, y suele presentarse “desarticulado” o a “destiempo”, con lo cual disminuye el aprovechamiento de las asignaturas de evaluación y las oportunidades de ponerlo en práctica. Por otro lado, el estudio concluye la presencia de un énfasis en “estrategias de evaluación vinculadas al diseño de instrumentos con finalidad sumativa” (p.34), con escasas ocasiones para aprender a retroalimentar y analizar los resultados.

Desde nuestro punto de vista, y considerando el párrafo anterior, estimamos que las debilidades detectadas pueden ser entendidas como un obstáculo, pero también pueden ser vistas como una oportunidad para mejorar la calidad del proceso formativo del profesorado. En este sentido, adherimos a la idea de que es necesario proveer instancias que potencien el enfoque de evaluación para el aprendizaje y permitan modelar prácticas de evaluación formativa durante la Formación Inicial Docente.

En coherencia con lo expuesto, a continuación, se presentan los resultados de un estudio descriptivo de tipo transversal, realizado con estudiantes de Pedagogía en Educación Básica de una universidad del centro sur de Chile, a fin de identificar las opiniones que los sujetos manifiestan acerca del uso *One Minute Paper* (OMP) como práctica de evaluación y retroalimentación de las clases teóricas.

En un primer momento, se expondrán antecedentes respecto de las formas de evaluación (sumativa, formativa y formadora) y la técnica de OMP, cuyos conceptos están a la base del trabajo. Con posterioridad, se declararán los objetivos, especificando los participantes y las decisiones tomadas para la recogida de información. Luego se realizará una descripción general de los resultados, finalizando con algunas reflexiones derivadas del estudio.

Marco teórico

El concepto de evaluación, lejos de tratarse de un constructo unívoco en el discurso del profesorado, es un término multidefinido, que históricamente se ha materializado en diferentes prácticas (Escudero, 2003). Desde el “examen público” para la selección de funcionarios en China (siglo II a.C.), el auge de la “medición” a finales del siglo XIX (modelo de test psicométricos), hasta su vinculación con el logro de los objetivos previstos en el currículo, atribuida a Tyler en 1969. Esta última acepción es una de las ideas de mayor impacto en los profesores, por su utilidad para el análisis de tareas y el diseño instruccional.

Posteriormente, durante el siglo XX y el XXI, se ha puesto énfasis en el rendimiento (función acreditadora), y se ha potenciado la evaluación “para tomar decisiones relacionadas con la clasificación, la selección y la certificación, basadas en mediciones de lo que los individuos saben” (Moreno Olivos, 2014, p.5). En consecuencia, se han transformado “las relaciones entre sujetos a relaciones entre juicios” (Radulovich et.al., 2013, p. 12), dado que los análisis suelen realizarse principalmente a partir de los resultados, lo que ha tenido impacto en la cultura evaluativa del profesorado y en las comunidades educativas.

La situación descrita en el párrafo anterior, según López Pastor, Manrique Arribas y Valles Rapp (2011) no ha sido exclusiva de la escolarización y se ha traspasado al ámbito universitario, otorgando alto interés al rendimiento académico. Es así como, según este autor:

“El concepto de evaluación de aprendizaje sigue siendo impreciso para muchos y por lo tanto objeto de disputa, al mismo tiempo que se multiplican los esfuerzos por orientarlo en una dirección netamente educativa y no solamente selectiva” (p.293).

En otras palabras, a nivel de sistema educacional se ha restringido la comprensión de la evaluación como fenómeno educativo, dado que existe una tendencia a utilizar modelos centrados en el resultado, en desmedro de una evaluación formativa que priorice las posibilidades pedagógicas de la misma (López Pastor *et. al.*, 2011; Palacios Picos y López Pastor, 2013). De allí que, autores como los ya citados, planteen la necesidad de un cambio en la implementación de las prácticas evaluativas en la docencia en Educación Superior. En particular, en el caso de los estudiantes de Formación Inicial Docente, puesto que la evaluación –para estos sujetos– es un contenido de aprendizaje y una competencia profesional por adquirir para su futuro ejercicio como profesores.

Adicionalmente, sostenemos que se requiere que los estudiantes en Formación Inicial Docente (en adelante estudiantes FID) experimenten prácticas evaluativas de naturaleza participativa y formativa en su paso por la Educación Superior, a fin de contribuir a la comprensión y reflexión acerca del sentido pedagógico de la evaluación para el aprendizaje. En particular, nos interesa resaltar dicho aspecto, pues tal como afirma Ferry (2016), durante esta etapa de la trayectoria formativa, el sujeto se forma a sí mismo como

futuro docente y tiene la posibilidad de apropiarse del rol en forma previa al ejercicio de la profesión. En vista de ello, resulta de interés atender a las experiencias que los formadores de formadores brindan a los estudiantes FID, tanto al ser un sujeto evaluado (heteroevaluación, coevaluación), como al desempeñarse como sujeto evaluador (autoevaluación, evaluación entre pares), y al participar del proceso de evaluación y retroalimentación.

Participación del sujeto en la evaluación sumativa, formativa y formadora

Tal como se ha señalado, en el discurso del profesorado coexisten diversos conceptos de evaluación, que inciden en la práctica evaluativa de los docentes y en las experiencias de los sujetos evaluados. En atención a los propósitos del presente estudio, en este caso vamos a distinguir los siguientes tipos: evaluación sumativa, evaluación formativa y evaluación formadora.

La Evaluación Sumativa, corresponde a aquella instancia que “tiene por objetivo establecer balances fiables de los resultados obtenidos al final de un proceso de enseñanza-aprendizaje” (Rosales, 2014: 3). Se trata de un concepto que enfatiza la recogida de información en torno a aprendizajes terminales y su valoración como producto. Derivado de lo anterior, se destaca la función acreditadora de la evaluación, y, en general, “el docente entiende que su papel consiste en la elaboración y aplicación de instrumentos con fines evaluativos (de medición) con base en los cuales establece un juicio valorativo” (Pasek De Pinto y Mejía, 2017: 178). En este sentido, suele darse prioridad a la heteroevaluación realizada por el profesorado como exclusivo agente evaluador.

En cambio, la Evaluación Formativa –término acuñado por Scriven en 1967– se basa en la obtención y el análisis de evidencias, recogidas por el docente durante el proceso en forma sistemática, a fin de mejorar la comprensión de los estudiantes y alcanzar los objetivos previstos. Dicha evidencia es utilizada por los maestros para ajustar sus actividades de instrucción o por los estudiantes para ajustar las formas en que están aprendiendo. En este caso, el docente trabaja en colaboración con los estudiantes para obtener información de manera oportuna, con el propósito de conocer sus avances y dificultades, lo que favorece la regulación del proceso educativo (Popham, 2009; Talanquer, 2015; Pasek De Pinto y Mejía, 2017).

Por su parte, Nunziati (1990), en un estudio experimental efectuado en los años 70, demuestra efectos positivos de la evaluación cuando ésta se basaba en la autoevaluación y la autonomía del alumnado, cuya práctica recibió el nombre de Evaluación Formadora. La importancia de este tipo de evaluación radica en que el profesorado se convierte en una especie de acompañante de los estudiantes, quienes se apropian de los criterios y autogestionan el aprendizaje a partir de sus errores. En consecuencia, aumenta la responsabilidad del estudiante frente a su proceso y se cambia el papel tradicionalmente

asignado al docente como único agente evaluador. En la Tabla 1 se presenta una síntesis de las tres conceptualizaciones anteriores:

Tabla 1. Conceptualizaciones de evaluación

Criterio de comparación	Evaluación Sumativa	Evaluación Formativa	Evaluación Formadora
Finalidad	Se orienta a la toma de decisiones respecto de la calificación o certificación	Se orienta a la valoración del proceso, el profesor recoge información y la comparte con los estudiantes.	Se orienta a la valoración del proceso por parte del estudiantado, basado en el autoaprendizaje.
Rol del evaluador	El docente como verificador de los aprendizajes.	El docente como facilitador del aprendizaje.	El estudiante como responsable de su aprendizaje.
Función	Función social de la evaluación (acreditadora)	Función pedagógica de la evaluación (pronóstico o formativo)	Función participativa/ reflexiva de la evaluación (equilibrio y regulación)
Utilidad	Promueve la selección	Promueve criterios	Promueve la participación del alumnado

Fuente: Elaboración propia.

De la tabla anterior se desprende que la mayor participación del alumnado ocurre cuando se trabaja desde una mirada procesual y formadora, siendo la de menor participación cuando el profesorado realiza heteroevaluación e implementa evaluaciones finales para dar cuenta de los resultados. Por su parte, la evaluación formativa se presenta como un trabajo conjunto entre docentes y estudiantes, con participación de ambos agentes como responsables de ajustar el proceso educativo en curso. De las tres modalidades, la evaluación formadora es la que explícitamente sitúa en primer plano la participación de los estudiantes en la evaluación, de lo cual se desprende que el sujeto evaluado también puede ser un agente activo y autorregulador.

Participación en *One Minute Paper* para evaluar y retroalimentar clase a clase

El *One Minute Paper* (en adelante OMP) es una técnica de evaluación que consiste en proponer al estudiantado una hoja con preguntas de respuesta breve relacionadas con la comprensión de elementos claves de una clase, durante los últimos minutos de una

sesión, con la finalidad de obtener información que permita tomar decisiones pedagógicas dentro del proceso formativo.

En general, el esquema del OMP se basa en dos preguntas: la primera tiene por propósito retroalimentar acerca de lo más relevante, lo que más ha gustado o lo que ha resultado mejor explicado durante la clase; y la segunda, apunta a develar lo que ha sido más difícil, complejo o confuso desde la perspectiva de los estudiantes. También es posible incorporar un ejercicio o solicitar la resolución de un problema simple para identificar las necesidades formativas de los estudiantes y puntualizar qué aspectos requieren una mayor explicación.

En concreto, luego de administrar el cuestionario, los docentes revisan las respuestas de los estudiantes para después comentar los resultados en la clase siguiente. En dicha instancia se implementa una retroalimentación inmediata sobre las actividades desarrolladas y se comparten las impresiones obtenidas de la lectura de los textos. Un aspecto que es clave para la eficacia de la técnica, es prestar atención a la corrección de errores o deficiencias detectadas en los OMP. La importancia de ello radica en que los antecedentes fueron proporcionados por los propios estudiantes, cuyas opiniones han sido consideradas por el profesorado, lo que motiva la participación y fomenta la reflexión de los sujetos acerca de su aprendizaje (Stead, 2005; González García, 2010; Lee, Lagos y Mella, 2014; Vivel-Bua, Fernández y Lado-Sestayo, 2015a).

En este diálogo a posteriori, el docente también puede atender a las dificultades en la comprensión de conceptos o el uso correcto del lenguaje académico, cuya terminología muchas veces resulta poco familiar para los estudiantes. También es una instancia para orientar en otros aspectos vinculados al aprendizaje, que generalmente resultan omitidos, tales como hábitos de estudio, modos de estudiar la asignatura, normativas y protocolos de trabajo, ética profesional, entre otros (Stead, op.cit; Morales, 2011).

En relación con la técnica *One Minute Paper*, la literatura especializada documenta tanto aspectos positivos como ciertas limitaciones. Dentro de los inconvenientes, el aspecto que se menciona con mayor frecuencia es la gran cantidad de tiempo que el docente requiere para revisar y sistematizar la información recopilada en los OMP. En particular, cuando se trata de cursos numerosos; hecho que resulta evidente en las aulas universitarias tras la masificación en educación. En relación a este punto, autores como Vivel-Bua *et. al.* (2015a) señalan algunas vías de solución, como la aplicación de un menor número de cuestionarios (por ejemplo, cada dos o tres clases); la revisión de una muestra aleatoria de textos; o bien, la implementación del OMP en soporte informático, haciendo uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación.

Otra de las dificultades que se menciona es la generación de sentimientos de frustración en el docente cuando verifica niveles de conocimiento insatisfactorios en los estudiantes, contrariamente a las expectativas (Vivel-Bua, Fernández y Lado-Sestayo, 2015b). O bien, la disminución en la tasa de respuesta cuando se administra OMP en forma

extensa, resultando monótono y cansador tanto para el profesorado como para los alumnos. Esto último se resolvería, por ejemplo, incorporando variaciones al formato de las preguntas (Stead, 2005). Otro aspecto que se documenta como desfavorable es la resistencia a contestar, pues en algunas culturas académicas, los estudiantes están poco dispuestos a realizar actividades cuando no se trata de una calificación (Morales, 2011). En este caso, se recomienda dar a conocer los beneficios del OMP para el aprendizaje y promover su uso en este contexto.

Por otro lado, dentro de los beneficios del OMP, se ha puntualizado que junto con ser una iniciativa de bajo costo y que permite controlar la asistencia de manera más cómoda, representa una innovación pedagógica que promueve el intercambio de información entre profesores y estudiantes, así como fomenta la participación activa de todo el estudiantado (incluyendo los más tímidos e introvertidos), por lo que se recomienda su uso como un buen complemento de la clase magistral en las universidades (Chizmar y Ostrosky, 1998; González García, 2010). Asimismo, estudios empíricos han puesto en evidencia que el OMP es útil para “saber si los estudiantes están entendiendo; obtener comentarios anexos; mejorar el clima de la clase; organizar breves actividades grupales” (Lee et. al., 2014, p. 157), entre otros. Por ello que, en un contexto proclive a introducir mejoras en la enseñanza universitaria, el OMP se ha aplicado como técnica docente en distintas disciplinas.

Sin embargo, a pesar del amplio uso de esta técnica *One Minute Paper* en Educación Superior desde su origen (década de 1980), la revisión bibliográfica efectuada indica que son escasos los trabajos que documenten experiencias que tengan como población objeto de estudio a sujetos en Formación Inicial Docente, para quienes la evaluación constituye un contenido de aprendizaje en sí mismo y es a la vez un ámbito de desempeño profesional. Más bien se trata de investigaciones realizadas para mejorar aprendizajes en “asignaturas vinculadas a las ciencias y las matemáticas” (Pardo, 2017: 151); o bien, corresponde a iniciativas que describen el uso del OMP como práctica de innovación en la docencia en las áreas de Economía, Auditoría, Contabilidad, Derecho, Farmacia, entre otras (Stead, 2005, Morales, 2011; Vivel-Búa et. al, 2015b). En estos casos, generalmente se pretende evaluar de manera menos tradicional y comparar los resultados en función de las estrategias de evaluación implementadas, buscando diferencias que confirmen la idoneidad o el impacto positivo de las opciones tomadas por los docentes.

Empero, tal como se ha insinuado en el planteamiento del presente estudio, cabe precisar que en esta ocasión albergamos una expectativa diferente, sin énfasis en los resultados (evaluación sumativa). En primer lugar, porque el *One Minute Paper* es una técnica que provee información de tipo procesual y en forma de retroalimentación, lo que permite recoger antecedentes acerca de lo que sucede durante el proceso, pudiendo incorporar ajustes en la enseñanza y el aprendizaje (evaluación formativa). Por otra, debido al protagonismo que tiene el estudiantado dentro de la evaluación con OMP, cuya

voz y participación resulta un insumo clave para autorregular el propio aprendizaje (evaluación formadora). Esto último constituye un ámbito particular de interés en el caso de la trayectoria formativa de los profesores, al implicar una respuesta proactiva del sujeto (autorreporte), lo que es coherente con una visión contemporánea del aprendizaje.

En consecuencia, el objetivo general del estudio es describir las opiniones que, a nivel de percepción, manifiestan los estudiantes de Pedagogía en Educación Básica de una universidad del centro sur del país, acerca del uso de *One Minute Paper* (OMP) como práctica de evaluación y retroalimentación. De manera específica, luego de caracterizar al grupo de participantes y revisar el *corpus*, se establecieron categorías para dar cuenta de las ventajas y desventajas atribuidas por los futuros docentes al uso de la técnica evaluativa. En términos generales, el interrogante que orientó el estudio fue: ¿Cuál es la opinión, percibida por los estudiantes de Pedagogía en Educación Básica como sujetos evaluados, sobre el uso de OMP en una asignatura durante la FID?

Metodología

El presente estudio forma parte de una investigación en docencia más amplia, *ex post facto* 2016-2017, dirigida a analizar prácticas de evaluación formativa a nivel micro curricular en la Formación Inicial Docente¹, cuya población de estudiantes representa un sector estratégico para el mejoramiento de la Educación. En específico, el estudio que se presenta es descriptivo, de tipo transversal, dado que indaga las opiniones acerca de lo sucedido en forma concreta en una asignatura sin manipular el fenómeno en estudio; y es transversal, en cuanto la información se obtiene una vez y en un solo momento de parte de los informantes. Cabe precisar que, en este caso, no se atiende a criterios muestrales de representatividad ni se pretende la generalización de los resultados, por lo cual se recomienda hacer uso contextualizado de las conclusiones.

Para recoger la información se elaboró una encuesta *ad hoc* de tipo estructurada (Ruiz Olabuénaga, 2012) cuyo propósito fue indagar, a nivel de percepción, en las opiniones de los estudiantes de Pedagogía en Educación Básica sobre el OMP como práctica de evaluación y retroalimentación; tomando como base la conceptualización de la evaluación participativa y formativa. En la hoja inicial se socializa el propósito de la consulta y se advierte el uso confidencial de la información a nivel grupal (Meo, 2010). En la primera parte se solicitan datos generales de identificación; y en la segunda, se formulan tres preguntas abiertas, cada una de las cuales responde a: 1.- la opinión general de los estudiantes sobre el uso de OMP; 2.- las ventajas y desventajas que perciben los sujetos en relación con el uso de OMP; y 3.- las valoraciones de los encuestados sobre la retroalimentación recibida de parte del docente. Una vez recogida la información y sistematizada la base de datos (Planilla Excel), se realizó un análisis de contenido descriptivo y se generaron categorías para la clasificación de las respuestas de los sujetos,

las que fueron validadas con docentes afines al área de evaluación. Por último, se hizo uso de resúmenes numéricos (frecuencias y porcentajes) como síntesis.

Participantes

El proceso de recogida de información se basó en la consulta realizada en diciembre de 2016 a 41 estudiantes de Pedagogía en Educación Básica de una universidad del centro sur de Chile, correspondiente al 87,2% de la cohorte 2015. Se trata de un grupo intencional, cuyas características socio demográficas se señalan en la Tabla 2. Todos se encuentran en condición de alumno regular, han aprobado dos asignaturas de Currículo y Evaluación (I y II), y están inscritos en la asignatura 322097, que implementa el proyecto con OMP. Cabe señalar que se trata de un grupo que en promedio asiste al 86,2% (D.E.= 5,7) de las clases efectivamente realizadas, por sobre el 75% exigido como requisito institucional para la aprobación de una asignatura. Antes de la aplicación del cuestionario, se socializa el proyecto y se firma consentimiento informado (Meo, 2010), siguiendo normativas de investigación.

Tabla 2. Perfil de los participantes

Características Sociodemográficas		n	%
Género	Femenino	39	95,1
	Masculino	02	04,1
Quintil	Vulnerabilidad (Q1, Q2, Q3)	36	87,8
	No vulnerabilidad (Q4-Q5)	05	12,2
Beca	Con gratuidad	14	34,1
	Sin gratuidad	27	65,9
Comuna de procedencia	Sector urbano	22	53,7
	Sector rural	19	46,3
Estado civil	Soltero	38	92,7
	Divorciado/viudo	03	07,3
Educación Secundaria	Municipal	12	29,3
	Particular Subvencionado	24	58,5
	Particular	01	2,4
	Sin información	04	9,8

Fuente: Elaboración propia

De la Tabla 2 se desprende que la mayoría de los participantes son de género femenino, se encuentra en estado civil de soltería y pertenece a la población de mayor vulnerabilidad; no obstante, poco más de la mitad proviene del sector urbano y ha cursado

estudios secundarios en establecimientos con copago. Se trata de un grupo de características heterogéneas, tal como la actual composición de la población universitaria en el país, destacándose el 34,1% con beneficio de gratuidad, en coherencia con la vigente política de acceso a la Educación Superior.

Resultados

Los resultados se presentan desde antecedentes globales hasta indagar en aspectos específicos. En general, el 78,1% (n=32) de los encuestados contesta que el uso de *One Minute Paper* ha sido positivo para el mejoramiento de los aprendizajes, el 14,6% (n=6) afirma lo contrario, y solamente el 7,3% (n=3) manifiesta que no siempre ha sido así, adoptando una posición intermedia.

Las opiniones en torno a la utilidad del *One Minute Paper* se agrupan en torno a dos categorías opuestas: “Idoneidad” o “Inadecuación” de la técnica OMP. Las afirmaciones que ejemplifican aspectos favorables son del tipo: “*Es una buena forma de evaluarse*”, “*Ayuda a tomar conciencia de cómo me preparo para estudiar*”, tiene la “*función de ver el progreso en el aprendizaje*”. Por el contrario, la mayor dificultad observada en relación con el OMP dice que “*requiere tiempo para responder*” o “*me falta tiempo*”, de lo cual se infiere que el uso efectivo del tiempo es un factor a considerar al momento de desarrollar las clases. Asimismo, hay casos de estudiantes que afirman que “*No es un ejercicio fácil, pero sí enriquecedor*” o “*Sirve más la autoevaluación*”, de lo que se desprenden conocimientos y experiencias previas en torno a la evaluación formativa. También hay casos aislados que responden “*No comprendí el objetivo del OMP*” o “*No lo tomaba en serio*”, hecho que invita a indagar sobre el modo con que se informa a los estudiantes sobre esta técnica y sus potencialidades.

Específicamente, al consultar *las ventajas y desventajas del OMP*, 67 respuestas se refieren a aspectos positivos. A continuación, en la Tabla 3 hay segmentos que lo ilustran.

Tabla 3. Utilidad del One Minute Paper

Categoría	Segmento	n	%
Acciones posteriores para el aprendizaje (n=36)	“El profesor se da cuenta de los contenidos confusos”, “resuelve dudas”, “puede retroalimentar”, “explica en la clase siguiente”, “puede cerrar vacíos en la materia.”	30	83,3
	“Permite saber qué reforzar después”, “saber qué investigar”, “facilita el estudio posterior”.	6	16,7

Gestión del Aprendizaje (n=16)	“Sirve para identificar contenidos aprendidos y no aprendidos”, “Puede descubrir fortalezas y debilidades”	7	43,75
	“Logro saber lo que dificulta el aprendizaje”, “Permite identificar aquello que se dificulta más”.	3	18,75
	“Permite recapitular lo visto en clases”.	3	18,75
	“Permite reforzar lo aprendido”.	2	12,50
	“Puedo evaluar mi propio aprendizaje”	1	6,25
Toma de conciencia sobre el aprendizaje (n=15)	“Darse cuenta de lo aprendido”.	9	60,0
	“Darse cuenta de lo que hay que mejorar”.	3	20,0
	“Darse cuenta de las debilidades”.	2	13,3
	“Darse cuenta de lo que hay que repasar”.	1	6,7
TOTAL		67	

Fuente: Elaboración propia

Tal como se desprende de la tabla anterior, la mayoría de las ventajas se agrupan en la categoría “*Acciones posteriores para el aprendizaje*”, lo que equivale al 53,7% (n=36). En este caso, se destaca que el OMP permite potenciar la función docente centrada en el aprendizaje y favorece el aprendizaje activo por parte del estudiante. La segunda mayor frecuencia se observa en torno a la categoría “*Gestión del aprendizaje*” con 23,9% (n=16). En esta ocasión, se afirma que el OMP favorece la identificación de dificultades, la síntesis de contenidos, el refuerzo de aprendizajes y la evaluación; entre otras. Por su parte, el 22,4% (n=15) se agrupa en torno a la categoría “*Toma de conciencia sobre el aprendizaje*”, aspecto que resulta de interés si se comparan estos antecedentes con las ideas claves para la autorregulación.

Finalmente, en la Tabla 4 se resumen las valoraciones de los encuestados sobre la retroalimentación recibida de parte del docente *a posteriori*. A nivel global, se observa una opinión positiva, tal como se deriva del siguiente fragmento “*Sirve para evaluar el propio desarrollo del aprendizaje durante una clase*”; lo que también se evidencia en que un 75,6% (n=31) de los casos inicia su respuesta con expresiones del tipo “*Buenas*”, “*Excelente*”, “*Son muy buenas*”, “*Considero que son bastante valoradas*”.

Tabla 4. Retroalimentación post *One Minute Paper*

Categoría	Segmento	N	%
Ayuda a mejorar en prospectiva (n=17)	“Es una ayuda para seguir aprendiendo”, “Me ayudará para otros trabajos de la universidad”, “Lo sigo ocupando en los siguientes trabajos”.	10	58,8
	“Ayuda a saber cómo seguir mejorando”, “Me permite mejorar”, “Son necesarias para seguir mejorando”.	7	41,2
Permite identificar y superar errores (n=11)	“Se muestra en lo que uno falla”, “Permite ver en lo que me he equivocado”, “Se toma en consideración las falencias que tuvimos”, “Puedo identificar errores en las áreas de mayor dificultad”.	6	54,5
	“Ayuda a no volver a cometer errores que se corrigieron”, “Se puede razonar en los errores para no volverlos a cometer”, “Permite corregir, así para la otra no tener respuestas incorrectas”.	4	36,4
	“Se incentiva la superación de las dificultades”.	1	9,1
Modelamiento de la tarea de retroalimentación (n=11)	“Existe un trabajo minucioso de análisis”, “Correcciones minuciosas”.	2	18,2
	“Se ha demostrado un trabajo, organización e interés”, “Dedicación, tiempo e interés en la labor docente”, “Se ha dado el trabajo de corregir de manera muy ordenada”.	3	27,3
	“Aclara dudas”, “Se preocupó de responder dudas y dejar todo claro”, “Con cada detalle claro”, “Aclara lo que se hizo más difícil”.	4	36,3

	“Correcciones claras y competentes”, “consecuentes y correctas”.	1	9,1
	“Bien dispuesta a retroalimentar”	1	9,1
Concepción del docente como experto (n=3)	“El docente es un profesional que está para guiar tu aprendizaje, para hacerte mejor”.	1	33,3
	“Es experta en la asignatura y tiene criterios para saber en qué se falló”, “El nivel de manejo del contenido es mucho mayor”.	2	66,6
TOTAL		42	

Fuente: Elaboración propia

En particular, en la tabla anterior, se categorizaron 42 comentarios, distribuidos de la siguiente manera: un 40,5% (n=17) de las observaciones indica que *“Ayuda a mejorar en prospectiva”*, es decir la retroalimentación proporcionada contribuye con información que hace posible mejorar los resultados y/o productos a futuro; un 26,2% (n=11) puntualiza que el feedback *“Permite identificar y superar errores”*, al poner en evidencia las dificultades detectadas con la finalidad de que sean superadas; un porcentaje similar (26,2%; n=11) da cuenta de que la experiencia permitió el *“Modelamiento de la tarea de retroalimentación”*, identificando qué es lo que hace el docente cuando retroalimenta; y, finalmente, un 07,1% (n=3) de los casos hace referencia al docente como un experto, que en términos amplios domina aspectos del contenido y/o de la enseñanza. Adicionalmente, cabe señalar los siguientes segmentos mencionados por dos estudiantes: *“Con la profesora guiando mis acciones durante las actividades me siento más confiada”* y *“Siento que me permite eliminar ese miedo a equivocarse que a veces tenemos”*; de lo que se puede inferir la importancia de la actitud de acogida y el clima del aula como elementos influyentes, tal como se ha señalado en otras investigaciones con OMP.

Discusión y conclusiones

El presente estudio, en primer lugar, se enmarcó en un proyecto de investigación en docencia basado en el análisis de prácticas de evaluación formativa, a nivel microcurricular, durante la Formación Inicial Docente (FID). En particular, se focalizó en estudiantes FID de Pedagogía en Educación Básica quienes, según estudios previos a nivel nacional, en general, cuentan con limitadas instancias para apropiarse del modelo de evaluación para el aprendizaje, enfoque al que adhieren según su discurso declarativo. Pese a ello, los resultados permitieron evidenciar que los sujetos encuestados valoran positivamente el hecho de participar en experiencias de evaluación de manera más activa.

Es así como, al momento de exponer sus opiniones, se puede inferir que varias de ellas coinciden con las orientaciones de la evaluación formativa (por ejemplo, evaluar para aprender y mejorar, identificar y corregir errores, autorregulación). A partir de estos resultados, se recomendaría potenciar este tipo de prácticas evaluativas y avanzar hacia el desarrollo de procedimientos específicos de evaluación durante la FID, aspecto ya insinuado en el informe de la Agencia de Calidad de la Educación (2016).

En segundo lugar, se concluye que las opciones tomadas para la recolección y el procesamiento de información permitieron identificar, a nivel de percepción, cuáles eran las opiniones de los sujetos FID sobre el uso de *One Minute Paper* en una asignatura, según lo estipulado. A partir de la voz de los estudiantes fue posible determinar las categorías gestión del aprendizaje, toma de conciencia sobre qué aprender y acciones posteriores para su mejoramiento. En este sentido, a nivel de hipótesis, se podría afirmar que el uso de OMP contribuye a resolver el problema de la falta de información sobre lo que aprenden y cómo aprenden los estudiantes a nivel universitario, tal como señalaron Browne y Glasner (2007).

En tercer lugar, respecto del *One Minute Paper*, un rasgo mencionado por otros autores y que también se confirma en esta implementación, es que se trata de una técnica de evaluación que demanda tiempo, lo que representa un esfuerzo adicional para el docente (Lucas, 2010; Whittard, 2015). No obstante, tiene la ventaja de permitir al profesorado evaluar y retroalimentar a partir de los aciertos y los errores de los estudiantes, para poder solucionarlos de manera oportuna, aspecto que en esta ocasión fue valorado positivamente, tal como se evidenció en la opinión del grupo bajo estudio; dejando en evidencia la función prospectiva que puede tener la retroalimentación, con potenciales beneficios en el aprendizaje a largo plazo. Asimismo, se observó cómo la participación de cada uno de los sujetos y el planteamiento de sus dudas fue favorable, en coherencia con la idea que “un buen dispositivo de evaluación debe estar al servicio de una pedagogía diferenciada capaz de dar respuesta a los intereses y dificultades de cada alumno o alumna” (Jorba y Sanmartí, 2008: 1).

En cuarto lugar, cabe mencionar la opinión que tienen los estudiantes respecto del modelamiento de la tarea de retroalimentación y el rol asignado al docente como experto, en cuanto maneja la disciplina y los criterios de evaluación. A partir de esta idea, resulta de interés seguir indagando en la relación entre sujeto evaluado y sujeto evaluador en la FID, pues “para los estudiantes de Pedagogía la figura del formador es clave en el aprendizaje de la evaluación” (Agencia de Calidad de la Educación, 2016: 35). A propósito de lo anterior, cabe recordar a Lucas (2010), quien resalta el OMP como una técnica que permite establecer contacto de manera bastante natural entre docente y estudiantes, mejorando el nivel de compromiso con el aprendizaje. Por su parte Whittard (2015) resalta la valoración que hacen los estudiantes de la contribución del OMP para generar un ambiente de confianza y de respeto hacia ellos; aspectos que podrían ser indagados de

manera explícita en nuevos estudios sobre el tema. En síntesis, parafraseando a Morales (2011), se puede concluir que el uso de innovaciones sencillas y relativamente simples como el OMP pueden mejorar el aprendizaje de los alumnos y estimular su participación en clase. Lo que, en este caso, resulta favorable en relación con la problemática investigada, dado que la práctica en evaluación representa un área de desempeño en que los futuros profesores, requieren mayor desarrollo. Para futuras aplicaciones, se sugiere ampliar el número de estudiantes, de manera tal que se capture mayor representatividad de la población de estudiantes de Pedagogía en Educación Básica a nivel país, aspecto que en este caso constituye una de las limitaciones del estudio.

Notas

¹Proyecto de Investigación en Docencia (Código 160123 /DdoC) “El impacto de la evaluación formativa en el proceso de formación en estudiantes de Formación Inicial Docente (FID)”

Bibliografía

- Agencia de Calidad de la Educación (2016) Estudio sobre Formación Inicial Docente en Evaluación Educacional, Santiago. Recuperado de: <http://www.agenciaeducacion.cl> (10 de marzo de 2018).
- Ahumada, A. (2005) La evaluación auténtica: un sistema para la obtención de evidencias y vivencias de los aprendizajes, *Perspectiva Educacional*, 45, 11-24.
- Anijovich, R. y González, C. (2013) *Evaluar para aprender. Conceptos e instrumentos*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor.
- Barberá, E. (2003) *Evaluación de la enseñanza, evaluación del aprendizaje*. Barcelona: Edebé.
- Brown, S. y Glasner, A. (2007) *Evaluar en la universidad. Problemas y nuevos desafíos*. Madrid: Narcea.
- Cisternas, T. (2011) La Investigación sobre Formación Docente en Chile. Territorios Explorados e Inexplorados. *Calidad en la Educación*, 35, 131-164.
- Chizmar, J. y Ostrosky, A. (1998) The One-Minute Paper: Some Empirical Findings. *The Journal of Economic Education*, 29:1, 3-10. doi: 10.1080/00220489809596436
- Díaz Barriga, A. (1988) Una polémica en torno al examen. *Perfiles Educativos*, 41-42, 65-76.
- Drago, J. (2010) La Reforma Educacional en Chile: una revisión y meta-análisis de resultados (tesis de magíster). Santiago de Chile: Pontificia Universidad Católica (PUC).
- Escudero, T. (2003) Desde los tests hasta la investigación evaluativa actual. Un siglo, el XX, de intenso desarrollo de la evaluación en educación. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 9 (1), 11-43.
- Ferry, G. (2016) *Pedagogía de la formación*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas, Universidad de Buenos Aires.
- González García, I. (2010) “One-Minute paper”. En M. Sánchez González, (Coord.) (2010) *Técnicas docentes y sistemas de Evaluación en Educación Superior*. Madrid: Narcea.
- Heredia, A. (2009) Dos formas diferenciadas de evaluación didáctica: evaluación normativa para seleccionar a los alumnos y evaluación criterial para el dominio de conocimiento básico. *Revista Bordón*, 61 (4), 39-48.
- Himmel, E., Olivares, M. y Zabalza, J. (1999) *Hacia una evaluación educativa. Aprender para evaluar y evaluar para aprender*. Volumen I. Santiago de Chile: MINEDUC-Ediciones PUC.
- Jorba, J. y Sanmartí, N. (2008) “La función pedagógica de la evaluación”. En J. Jorba y N. Sanmartí (Eds.) *Evaluación como ayuda al aprendizaje*. Barcelona: Graó.

- Lee M., Lagos B. y Mella L., J. (2014) Formación docente en aprendizaje activo a través de las técnicas Team Based Learning e Immediate Feedback Assessment Technique. *Revista Educación en Ciencias de la Salud*, 11(2), 154-160.
- López Pastor, V. Manrique Arribas, J. y Vallés Rapp, C. (2011) La evaluación y la calificación en los nuevos estudios de Grado. Especial Incidencia en la Formación Inicial del Profesorado. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 14 (4), 57-72.
- Lucas, G. (2010) Initiating Student-Teacher Contact Via Personalized Responses to One-Minute Papers. *Journal College Teaching*, 58, 39-42. doi: 10.1080/87567550903245631
- Manzi, J., González, R. y Sun, J. (2011) *La evaluación docente en Chile*. Santiago de Chile: Ediciones Mide UC – Facultad de Ciencias Sociales.
- Meo, A. (2010) Consentimiento informado, anonimato y confidencialidad en investigación social. La experiencia internacional y el caso de la Sociología en Argentina. *Aposta. Revista de Ciencias Sociales*, 44, 1-30.
- Mineduc (2015) “Reglamento de Evaluación y Promoción Año 2015. Documento 3055”. Recuperado de: <http://www.fs.mineduc.cl/> (20 de octubre de 2017).
- Mineduc (2009) “Evaluación para el aprendizaje. Educación Básica segundo ciclo. Enfoque y materiales prácticos para lograr que sus estudiantes aprendan más y mejor”. Recuperado de: <http://www.cpeip.cl> (20 de octubre de 2017).
- Mineduc (2008) “Marco para la Buena Enseñanza”. CPEIP. Recuperado de: <http://www.docentemas.cl/docs/MBE2008.pdf> (20 de octubre de 2017).
- Morales, P. (2011) “El Oneminutepaper”. *Escribir para aprender, tareas para hacer en casa*. Guatemala: Universidad Rafael Landívar. Recuperado de: <http://www.upcomillas.es/personal/peter/otrosdocumentos/OneMinutePaper.pdf> (20 de octubre de 2017).
- Moreno Olivos, T. (2014) Posturas epistemológicas frente a la evaluación y sus implicaciones en el currículum. *Perspectiva Educativa*, 53(1), 3-18.
- Nunziati, G. (1990) Pour construire un dispositif d'évaluation formatrice. *Cahiers Pédagogiques*, 280, 47-64.
- Palacios Picos, A. y López Pastor, V. (2013) Haz lo que yo digo pero no lo que yo hago: sistemas de evaluación del alumnado en la Formación Inicial del Profesorado. *Revista de Educación*, 361, 279-305.
- Pardo, P. (2017) La técnica One Minute Paper en clase de ciencias: tipos de respuestas, acciones del profesor y mejoras en el aula. *Enseñanza de las Ciencias de la Tierra*, 25 (2), 151-158.
- Pasek De Pinto, E. y Mejía, M. (2017) Proceso general para la evaluación formativa del aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 10 (1), 177-193. doi: <http://dx.doi.org/10.15366/rie2017.10.1.009>.
- Popham, J. (2009) Assessment Literacy for Teachers: Faddish or Fundamental?. *Theory Into Practice*, 48, 4-11.
- Radulovich, S., Rueda, M. y Basualdo, C. (2013) Aproximaciones al análisis de accountability e implicancias altas y bajas de evaluaciones a gran escala en cinco países de América Latina. *Revista Tramas/Maepova, Revista del CISEN*, 1 (1), 1-14.
- Rosales, M. (2014) “Proceso evaluativo: evaluación sumativa, evaluación formativa y Assessment su impacto en la educación actual”. Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación, Buenos Aires. Artículo 662. Recuperado de: www.oei.es/congreso2014/memoriactei/662 (10 de marzo de 2018).
- Ruiz Olabuénaga, J. (2012) *Teoría y práctica de la investigación cualitativa*. Bilbao: Publicaciones de la Universidad de Deusto.

- Santos Guerra, M. (2014) *La evaluación como aprendizaje. Cuando la flecha impacta en la diana*. Madrid: Narcea.
- Stead, D. (2005) A Review of the One-Minute Paper. *Active Learning in Higher Education the Journal of the Institute for Learning and Teaching*, 6 (2), 118-131.
- Talanquer, V. (2015) La importancia de la evaluación formativa. *Educación Química*, 26(3), 177-179.
- Vivel-Bua, M., Fernández, L. y Lado-Sestayo, R. (2015a) Innovación docente con One Minute Paper, ¿afecta el rendimiento académico?. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 17(2), 48-61.
- Vivel-Bua, M., Fernández-López, S., Lado-Sestayo, R. y Otero-González, L. (2015b) ¿Cómo Mejorar la Asimilación de los Contenidos Teóricos por parte del Alumnado Universitario? Una Aplicación del One Minute Paper en Contabilidad. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3(2), 67-84.
- Whittard, D. (2015) *Reflections on the one-minute paper*. Bristol: University of the West of England.
- Zambrano, A. (2014) "Prácticas evaluativas para la mejora de la calidad del aprendizaje: un estudio contextualizado en La Unión, Chile" (tesis doctoral). Barcelona: Universidad de Barcelona.