

# Evaluación de competencias en el Máster en Formación de Profesorado: un estudio exploratorio en una actividad de foro

Raquel Gil Fernández

Alicia León Gómez

Diego Calderón-Garrido

Victoria Iñigo

*Universidad Internacional de la Rioja, Facultad de Educación  
Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales  
e-mail:  
raquel.gilfernandez@unir.net*

*Universidad Internacional de La Rioja,  
Facultad de Educación  
e-mail: alicia.leon@unir.net*

*Universidad Internacional de La Rioja, Facultad de Educación,  
Área de Música y su Didáctica  
e-mail:  
diego.calderon@unir.net*

*Universidad Internacional de la Rioja, Facultad de Educación  
Departamento de Didáctica de las Matemáticas y Ciencias Experimentales  
e-mail: victoria.inigo@unir.net*

## Resumen

Los foros son un recurso educativo que busca fomentar el aprendizaje colaborativo. Este artículo se centra en el análisis de los resultados obtenidos en la evaluación de las competencias adquiridas en un foro en un entorno virtual del Máster Universitario en Formación de Profesorado de Secundaria Obligatoria y Bachillerato en el ámbito de Geografía e Historia. Para analizar la adquisición de dichas competencias se creó una rúbrica con cinco criterios de evaluación y cuatro indicadores de aprendizaje, con la que se evaluó a 45 estudiantes. A pesar de que los resultados muestran que la selección de competencias fue concordante con el propósito de la actividad, un análisis de éstos refleja la necesidad de replantearse el foro, ya que el desarrollo de competencias básicas no fue el esperado. Sin embargo, destaca el hecho de que las competencias específicas sí se vieron reforzadas.

**Palabras clave:** Evaluación de competencias, Foro, Máster Universitario en Formación de Profesorado, Ciencias Sociales, Rúbrica de evaluación.

**The evaluation of competences in the Master in Teacher Training: an exploratory study in a forum activity**

## Abstract

The forums are an educational resource that seeks to promote collaborative learning. This article focuses on the analysis of the results obtained in the evaluation of the competences acquired in a forum in a virtual environment of the Master's Degree in Teacher Training of Secondary Education in the field of Geography and History. To analyse the acquisition of these competences, a rubric with five evaluation criteria and four learning indicators was created, with which 45 students were evaluated. Although the results show that the selection of competences were consistent with the purpose of the activity, an analysis of these reflects

the need to rethink the forums since the development of basic skills was not as expected. However, it emphasizes that the specific competences were reinforced.

**Keywords:** Competency evaluation; Forum; Master's Degree in Teacher Training; Social Sciences, Rubric of evaluation.

## 1. Introducción

El Máster en Formación del Profesorado de Secundaria es requisito indispensable para poder ejercer la docencia en niveles de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas según se dispone en la Ley Orgánica 2/2006 de Educación (artículos 94, 95 y 96) desde que se extinguió el curso de Aptitud Pedagógica en el curso 2008/9 por la Resolución de 16 de Julio de 2008 de la Dirección General de Universidades. Asimismo, el Real Decreto 1834/2008 de 8 de noviembre, define las condiciones de formación para ejercer la docencia en los cuerpos mencionados y en la orden ECI 3858/2007 de 27 de diciembre (modificada por EDU/3498/2011), se recogen los objetivos y competencias de dicho máster.

Una evaluación de las competencias que se desarrollan en dicho máster ayudará a un replanteamiento que permita mejorar la formación inicial del profesorado, así como su posterior inserción en el mundo laboral. En este caso, la experiencia y evaluación que se muestra en este artículo ha tenido lugar en el Máster en Formación de Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación profesional y Enseñanzas de Idiomas de la Universidad Internacional de La Rioja, que utiliza como metodología para este máster la modalidad *on line* y se trata de un máster con un carácter eminentemente profesionalizador. Las competencias que se evalúan se corresponden con las indicadas en el Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior. Para llevar a cabo este estudio, se ha seleccionado una de las asignaturas que se imparten en la especialidad de Geografía e Historia: Complementos de Formación Disciplinar.

Pretendemos con este trabajo llevar a cabo un estudio descriptivo exploratorio mediante el diseño y aplicación de una rúbrica de evaluación que pueda reflejar la adquisición de las competencias estudiadas.

### La asignatura

El papel de la asignatura Complementos de Formación Disciplinar, partiendo de un enfoque general sin centrarse en una especialidad en concreto, es vital de cara a la adquisición de toda una serie de competencias, habilidades, valores y temas transversales. Dicha asignatura tiene como objetivo primario dar a conocer a los alumnos del Máster el peso y la presencia que tienen las disciplinas de su especialidad en el currículo, las pautas que marcan su organización a través de los diferentes niveles educativos y su concreción en los programas didácticos actuales. Otros de los puntos fuertes de la misma, es que a través su contenido, así como con las

actividades dirigidas a los alumnos pretende promover la comprensión del mundo actual, fomenta el análisis de sus valores formativos, y también aborda los debates actuales sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje de dichas disciplinas.

La metodología seleccionada para el desarrollo del aprendizaje del alumnado se basa en un enfoque participativo, cooperativo y práctico. Todo ello está destinado a la consecución de objetivos y competencias, fomentando en todo momento el aprendizaje comprensivo/significativo.

Esta investigación se centra en analizar los niveles de adquisición de determinadas competencias a través de una actividad que se desarrolla por medio de un foro con un tema previamente seleccionado, como se mostrará más adelante. La evaluación de esta actividad mediante rúbricas ha demostrado ser el instrumento idóneo, ya que como guías de puntuación para evaluar el desempeño del estudiante describen los criterios de calidad del desarrollo que se espera en el proceso enseñanza-aprendizaje (Andrade, 2005; Cano, 2015). La evaluación de las intervenciones de los alumnos sujetas a unas rúbricas, han permitido obtener el grado de adquisición de las competencias seleccionadas bajo unos criterios objetivos (Stevens y Levi, 2005). En este sentido, se pretende con este trabajo ofrecer la aportación de una nueva experiencia para estos fines.

### **El trabajo colaborativo en niveles universitarios: los foros y la evaluación de competencias**

La enseñanza virtual se fundamenta en la interactividad que se debe desarrollar a través de este tipo de propuestas colaborativas cuya evaluación se analiza en este trabajo. Como señalan Maraver, Hernando y Aguaded (2012), está basada en gran parte en teoría constructivista (individual y social), que en este caso se configura a través de la conformación de comunidades de aprendizaje que permiten desarrollar el pensamiento crítico y permite al alumno gestionar su ritmo de trabajo (Carneiro, Lefrere, Steffens y Underwood, 2007).

Desde hace un tiempo existe una cierta preocupación por valorar las competencias adquiridas por los alumnos en el Máster de Profesorado de Educación Secundaria. Existen experiencias en las que la importancia se centra en la percepción del propio alumnado sobre la adquisición de estas (Buendía y otros, 2011), en las que se pudo comprobar la distancia que existe entre el valor concedido a cada competencia y su nivel de adquisición. No en vano, y en todos los ciclos educativos, diez años después de su implementación, siguen sin ser evaluadas de forma general y con criterios objetivos (Alfageme y Egea, 2016).

En los últimos años se ha desarrollado una especial atención a los criterios de evaluación, instrumentos utilizados o resultados obtenidos para implementar el diseño curricular de estos estudios (Benarroch y otros, 2013) y también para detectar dificultades y fortalezas en los planes de estudio (Hernández y Carrasco, 2012). Se hicieron propuestas de buenas prácticas, tomemos como por ejemplo las de Triadó, Aparicio y Elasri (2012)

donde se indica cómo en los postgrados es importante saber el grado de adquisición de competencias, en un momento en el que se consideraba que los docentes de dicho nivel no incorporaban aún dicha observación a la hora de evaluar.

No se pretende analizar las múltiples definiciones de “competencia”, pues excede al propósito de este trabajo. En este caso, se refiere la misma a un conjunto de conocimientos necesarios para la consecución de una formación de calidad de los futuros docentes y que, por ende, repercutirá de manera positiva en el proceso de enseñanza-aprendizaje que ellos pongan en marcha en sus aulas.

En relación con lo expuesto anteriormente, se entiende que el trabajo colaborativo es una herramienta ideal para conseguir los objetivos de esta asignatura, porque como indican Bonilla y Domínguez (2012) -si bien ellos se centran en el trabajo cooperativo- la manera de plantear las actividades, va dirigida más a una formación global que a la adquisición de unos contenidos determinados del currículo. Las comunidades de aprendizaje y el trabajo cooperativo se presentan como la clave para atender a muchas y variadas necesidades en el ámbito educativo.

En este caso, debemos tener presente que en este tipo de actividad se promueve una interrelación social más intensa que en otras tareas, y si a esto le unimos que todo se desarrolla en un entorno no presencial, con ausencia del cauce personal-presencial habitual, se hace doblemente interesante su uso. La actitud ante este tipo de trabajo colaborativo suele ser positiva como indican otras experiencias y la que aquí se refleja, aunque aún debemos fomentar la participación para que no exista una interacción escasa con los compañeros (Alfageme, 2005), pues disminuiría la adquisición de esta dimensión personal-social.

El trabajo colaborativo junto con las experiencias de innovación en las que se pone en uso distintas herramientas, van de la mano a la hora de liderar buenas prácticas en educación, muchas veces utilizando, como es este caso, un entorno virtual. Se trabaja con alumnos que poseen destrezas y aptitudes tecnológicas que no se deben desaprovechar y con los que se puede desarrollar espacios comunitarios flexibles.

En este caso, el foro permite crear, moderar y gestionar temas de discusión, puesto que las posibilidades formativas de los foros virtuales a través de estrategias de aprendizaje colaborativo, han incrementado progresivamente su uso (Cascales, Segura y Gomáriz, 2016). Gracias a este tipo de actividades los alumnos aprenden a diseñar para su futuro docente estrategias de enseñanza-aprendizaje -en este caso con relación a un tema concreto que se expone más adelante- obteniendo un producto final útil e interesante para todos.

Es especialmente importante utilizar estrategias metodológicas ligadas a experiencias innovadoras con los futuros profesores de Ciencias Sociales, pues se debe evitar que repitan el formato de presentación oral expositiva que generalmente ha sido utilizado con ellos. En este caso, al igual que en otras experiencias (Moreno

y otros, 2014), se ha utilizado problemas de aprendizaje y propuestas de resolución de los mismos relacionados con la historia para favorecer y/o promover el aprendizaje autónomo y la adquisición de competencias cuya evaluación es objeto de este trabajo. Por lo tanto, se debe tener en cuenta que en los currículos universitarios se suele aludir a las competencias relacionadas con el trabajo en equipo, pues como dicen Crisol, Barrero e Hinojosa (2011) recogiendo las opiniones de Johnson, Johnson y Holubec (1999), se trata de:

Un método docente adecuado para promover el aprendizaje conjunto de estudiantes, con conocimientos y habilidades diferentes. Dentro del grupo, los estudiantes comparten información, asumen una tarea específica, se responsabilizan no solo de su aprendizaje sino también del aprendizaje de sus compañeros (p.171).

De este modo, los alumnos realizarán una verdadera construcción social del conocimiento. En definitiva, Martínez y Briones (2007), defienden que el foro es un espacio con múltiples posibilidades para favorecer la construcción social de significados a través de formas de interacción y colaboración.

#### **Foro “contenidos históricos que deberían incluirse en el proceso de enseñanza-aprendizaje”**

Los foros virtuales han evolucionado mucho desde los primeros que se utilizaron en educación hasta la actualidad en cuanto a entornos, enfoques, formas de evaluación, etc. En este caso, se actúa como administradores y aunque generalmente se suele hacer la primera entrada y dejar que siga su curso a través de las aportaciones de los alumnos, también se tiene la opción de reconducirlo si se desvía del tema principal o para incrementar la calidad de las participaciones aportando cuestiones que se consideren interesantes. Se pueden aportar todo tipo de materiales (enlaces a páginas webs, vídeos o artículos) o materiales que lo enriquezcan, sea por parte de los alumnos o del docente, teniendo en cuenta que se fomenta una herramienta dinámica y motivadora. En ocasiones, cuando se utilizan foros, se suele permitir que los alumnos propongan temas de su interés, pero en este caso el tema ha sido cuidadosamente seleccionado por el equipo docente para poner en marcha la adquisición de determinadas competencias. Una de las principales ventajas de los foros, es que, como nos indica Quirós (2009), las respuestas son asincrónicas, lo que resulta ideal para una actividad cuya temática, como ahora se expondrá, requiere reflexión y consulta de fuentes secundarias y primarias para que resulte provechosa y que cada uno de los alumnos aprenda interactuando con el grupo.

Debemos indicar que en las clases se siguen las interesantes ideas de Prats (2011) para que los alumnos conozcan el valor formativo y cultural de los contenidos conceptuales de la Historia y aprendan a seleccionarlos, priorizarlos y secuenciarlos para su futuro que hacer docente. Prats (2011) incorpora en los contenidos seleccionados:

...La estructura epistemológica de la ciencia histórica, así como los principales núcleos que definen el periodo, el fenómeno o el acontecimiento... los contenidos se deben situar en la programación teniendo en cuenta, de manera importante, la posibilidad real de aprendizaje que existe” (p. 37).

y los estructura en los siguientes temas: Temas que incorporen elementos para el estudio de la cronología y el tiempo histórico, estudio de acontecimientos, personajes y hechos significativos de la historia, temas que planteen las ideas de cambio y continuidad en el devenir histórico, temas que versen sobre la explicación multicausal de los hechos del pasado, estudios en profundidad, temas de historia local, temas de historia reciente y temas que estudian “lugares paralelos”. Con esta información, los alumnos trabajan en el foro donde emiten sus opiniones y realizan sus propuestas.

Los objetivos establecidos al diseñar la actividad fueron los siguientes:

- Trabajar de forma colaborativa ofreciendo a los demás compañeros de curso aportaciones valiosas relacionadas con el tema objeto de discusión;
- utilizar enfoques, modelos, estrategias y teorías relevantes para la enseñanza de las Ciencias Sociales;
- fomentar el trabajo en equipo, permitiéndoles adquirir pautas de coordinación y organización;
- conocer el valor formativo y cultural de los contenidos conceptuales de la Historia, así como la historia y la evolución de los contenidos específicos de la Historia;
- promover en los futuros docentes la utilización del análisis de fuentes con una actitud reflexiva y crítica que transmitirán en su futuro que hacer docente; y
- facilitar la comprensión de modo transversal de esta asignatura en relación a la de Didáctica de la especialidad, relacionando óptimamente reflexiones teóricas con un recurso didáctico tan útil como son los foros de discusión.

Esta actividad está vinculada al tema centrado en los “Contenidos de la enseñanza de la Historia” (Prats, 2011) con el que se pretende, partiendo de un enfoque social de la misma, acercar a los alumnos a los distintos métodos de enseñanza para conseguir los objetivos de aprendizaje.

Esos contenidos están asociados a unos criterios de evaluación centrados en el trabajo colaborativo, la relevancia de la selección de los temas junto con sus aportaciones de ideas y recursos, la argumentación de sus intervenciones, la utilización de fuentes primarias o secundarias y la correcta redacción en la que se contempla un adecuado uso de la terminología y empleo de las citas.

Para asegurar la interacción entre los alumnos, se les exponen una serie de normas de participación, en las que se les indica que deben establecer un diálogo entre ellos y no limitarse a hacer meras aportaciones individuales que diluirían el sentido de la actividad y su carácter colaborativo, un número mínimo de

participaciones distribuidas en el tiempo de una manera racional para que los alumnos hagan un seguimiento de las intervenciones ajenas y una correcta argumentación de las propias. Desde el punto de vista formal los alumnos citarán según la normativa APA y por supuesto, deben mantener unos parámetros mínimos de respeto y cortesía en las intervenciones. Sobre este último tema, referido a lo actitudinal, se debe decir que los foros se utilizan como herramienta de trabajo en la mayoría de las asignaturas que se imparten y no se ha detectado ninguna conducta hostil o inconveniente, y sí muchas actitudes empáticas y positivas entre los alumnos.

Se recomiendan varias lecturas para que los alumnos puedan fundamentar sus opiniones, en concreto los clásicos trabajos de Aranguren (1997), Pagés, (1999), Prats (1997), Pagés (2007), Santisteban (2007). Se trata de un foro de exclusiva intervención de los alumnos, en el que el profesor sólo modera si estima oportuna su intervención porque se esté desviando del tema principal, pero lo habitual es que esto no suceda. En esta actividad prima la autonomía del alumno y se le da protagonismo a su trabajo colaborativo.

En función de lo descrito, y siguiendo las consideraciones de Sanz (2014), la evaluación de las competencias, y tras el establecimiento de una actividad junto con sus contenidos, criterios de evaluación, pasa por la vinculación entre las competencias y los indicadores de aprendizaje seleccionados. En el caso que se plantea, de entre las competencias del Máster, se ha considerado que están particularmente asociadas a la actividad determinadas competencias básicas y una general marcadas por el nivel MECES (Real Decreto 96/2014, de 14 de febrero), una competencia transversal marcada por la universidad y tres específicas (Orden ECI 3858/2007). Se las competencias asociadas son las siguientes:

**Tabla 1. Competencias asociadas a la actividad foro**

Evaluación de las competencias adquiridas en el Foro
CB10. Que los estudiantes posean las habilidades de aprendizaje que les permitan continuar estudiando de un modo que habrá de ser en gran medida autodirigido o autónomo.
CG01. Conocer los contenidos curriculares de las materias relativas a la especialización docente correspondiente, así como el cuerpo de conocimientos didácticos en torno a los procesos de enseñanza y aprendizaje respectivos. En el caso de Formación profesional, se añade, además, conocer las respectivas profesiones.
CT02. Conocer, y utilizar con habilidad, los mecanismos básicos de uso de comunicación bidireccional entre profesores y alumnos, foros, chats, etc.
CE13. Conocer el valor formativo y cultural de las materias correspondientes a la especialización y los contenidos que se cursan en las respectivas enseñanzas.
CE14. Conocer la historia y los desarrollos recientes de las materias y sus perspectivas para poder transmitir una visión dinámica de las mismas.
CE15. Conocer contextos y situaciones en que se usan o aplican los diversos contenidos curriculares.

El objetivo de esta investigación es analizar el nivel de adquisición de las competencias que están vinculadas a la asignatura Complementos de Formación de Geografía e Historia del Máster de Formación de

Profesorado de Secundaria con metodología *on line* a través de un foro, así como realizar las comparaciones pertinentes en función del género y la edad, y las relaciones existentes entre dichas competencias.

## 2. Metodología

Para la consecución del objetivo planteado se ha llevado a cabo un estudio descriptivo exploratorio no experimental *ex post facto* correlacional y transversal mediante el diseño y aplicación de una rúbrica de evaluación que reflejaba la adquisición de las competencias descritas. Dicha rúbrica contenía cinco criterios que, a su vez, se dividieron en cuatro indicadores de aprendizaje que se puntuaron en una escala tipo *Likert* del 1 al 4 (1 refleja una competencia no adquirida, 2 se refiere a una competencia parcialmente adquirida, 3 representa una competencia adquirida y 4 una competencia adquirida). Cada uno de estos indicadores de aprendizaje se asociaron a las competencias seleccionadas para la actividad descrita, por lo que ha sido posible evaluar el grado de aprendizaje del alumno, así como el nivel de adquisición de la competencia correspondiente.

Para la asegurar la adecuación de la rúbrica inicial se sometió a una triangulación interjueces con expertos del área. Dicho proceso comportó únicamente la modificación en el enunciado de uno de los indicadores de aprendizaje.

En la rúbrica final, se partió de los contenidos de la actividad a tratar en el foro para tener en cuenta los criterios de evaluación, indicadores de aprendizaje y sus competencias asociadas, y se otorgó un valor. Los contenidos fueron: Historia como Ciencia Social, la relación de la Didáctica con los enfoques de los contenidos en Secundaria, la inclusión en el proceso de aprendizaje de los contenidos relacionados con el estudio de la cronología, tiempo histórico, hechos y personajes históricos, ideas de cambio y continuidad en el devenir histórico, multicausalidad, historia local o historia reciente.

**Tabla 2. Rúbrica de la actividad**

Criterios de Evaluación	Indicadores de Aprendizaje	Valores	C.A.
Trabajo cooperativo Aportación al foro	El alumno no interactúa con los compañeros y sus intervenciones son aisladas. No establece diálogo	1	CB10 CT02
	Interactúa en algún post, pero no realiza críticas constructivas ni aportaciones relevantes para el resultado final	2	
	Interactúa con los <i>posts</i> y hace aportaciones al trabajo común, pero se centra más en las suyas propias	3	
	Siempre interactúa con los compañeros, dando opiniones fundamentadas y haciendo sugerencias que mejoran el resultado final del foro	4	



<i>Relevancia de los temas Aportación de ideas y recursos</i>	Los temas que propone no tienen relación con el tema del foro ni con la asignatura	1	CG01 CE13 CE15
	Los temas que propone tienen relación con la asignatura, pero no están correctamente centrados en el tema central del foro	2	
	Propone temas relacionados con el foro, pero se limita a los contenidos del tema, sin ninguna reflexión diferente	3	
	Los temas que propone están centrados en el del foro y desarrolla nuevas ideas a partir de éstos	4	
<i>Argumentación</i>	No argumenta sus posturas y muestra una actitud inflexible	1	CT02
	Muestra una actitud positiva y abierta pero no argumenta sus posturas	2	
	Realiza algunas sugerencias y críticas razonadas a sus compañeros	3	
	Su actitud es positiva, abierta y cooperativa, argumenta de forma correcta su postura	4	
<i>Manejo de la información</i>	Sus opiniones no están fundamentadas	1	CE14
	Utiliza alguna fuente para fundamentar sus opiniones, pero se limita a las expuestas en la plataforma o no las referencia	2	
	Utiliza alguna fuente y aporta algún material	3	
	Utiliza de manera correcta fuentes primarias y secundarias, las referencia correctamente y aporta materiales de interés para el resto de compañeros	4	
<i>Redacción y citas</i>	No se emplea una terminología adecuada ni una ortografía correcta. No hay referencias o están incorrectas	1	CT02
	La redacción no está en totalmente en consonancia con el nivel de aplicación. Las citas están incorrectas	2	
	La redacción es correcta, aunque presenta algunos aspectos a mejorar, lo mismo que las citas	3	
	Redacción correcta y citas perfectamente aplicadas	4	

Posteriormente, los datos obtenidos han sido analizados mediante el programa *Statistic Package for Social Science (SPSS)*, versión 21.0.

La muestra analizada está formada por 45 estudiantes (19 mujeres y 26 hombres), con una edad media de 33,40 años ( $SD=7,904$ , horquilla entre los 25 y 51 años). Esta muestra supone un 22,27% del alumnado total matriculado en la asignatura.

### 3. Resultados

Los resultados muestran que en el caso de las competencias CE13 y CE14, estas se han adquirido (puntuación por encima del 3), mientras que en el resto se han adquirido parcialmente. Si bien estas puntuaciones medias, al observar la distribución se pueden matizar. Así, por ejemplo, en el caso de la competencia CB10, a pesar de que la media se sitúa por debajo del 3, la mayoría del alumnado sí adquirió dicha competencia. Igualmente llama la atención la competencia CT02, ya que no fue adquirida por la mayoría del alumnado (tabla 3).

Si analizamos los resultados en función del género, observamos que, excepto en el caso de la competencia CB10, las mujeres han desarrollado más las competencias que los hombres, pero no se observan diferencias estadísticas en este sentido (tabla 3).

Tabla 3. Puntuaciones en cada competencia, medias, medias en función del género y diferencias estadísticas

			CB10	CG01	CT02	CE13	CE14	CE15						
Puntuaciones	1	N (%)	9 (20,0)	6 (13,3)	16 (35,6)	2 (4,4)	2 (4,4)	6 (13,3)						
	2	N (%)	8 (17,8)	16 (35,6)	6 (13,3)	6 (13,3)	7 (15,6)	16 (35,6)						
	3	N (%)	12 (26,7)	10 (22,2)	12 (26,7)	21 (44,4)	20 (44,4)	12 (26,7)						
	4	N (%)	16 (35,6)	13 (28,9)	11 (24,4)	16 (35,6)	16 (35,6)	11 (24,4)						
Media			2,78	2,67	2,40	3,13	3,11	2,62						
SD			1,146	1,044	1,214	,815	,832	1,007						
Por género			H	M	H	M	H	M	H	M	H	M		
Media			2,95	2,65	2,53	2,77	2,26	2,50	3,00	3,23	2,95	3,23	2,37	2,81
SD			1,224	1,093	1,073	1,032	1,327	1,140	,943	,710	,780	,863	1,116	,895
Diferencias														
t														
p														

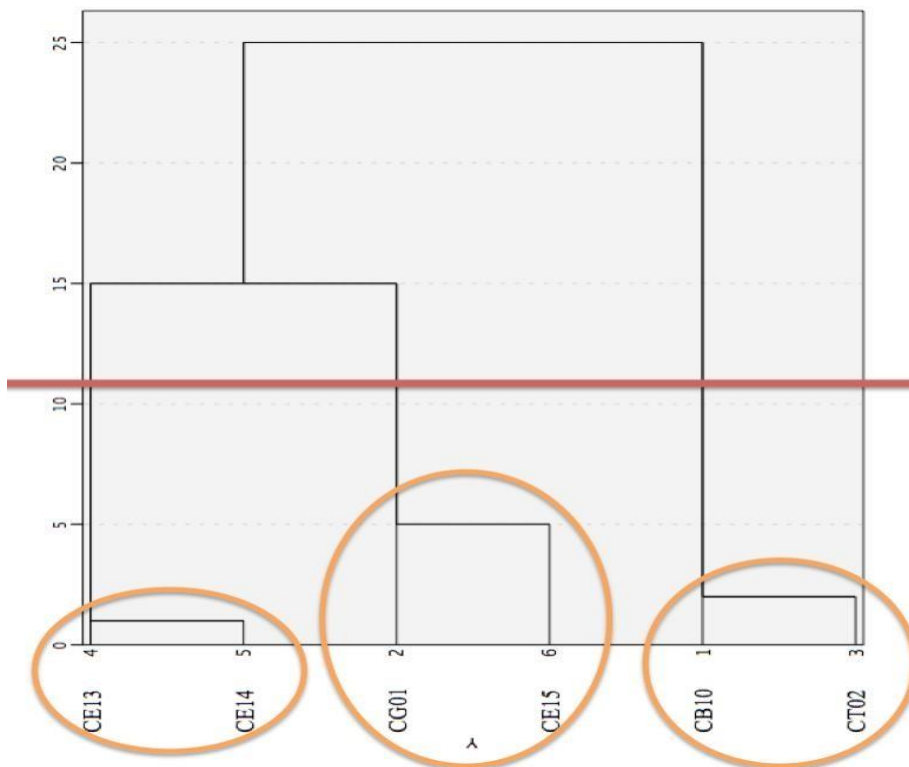
Respecto a las correlaciones entre las propias competencias, tal como se puede observar en la tabla 4, existen múltiples relaciones entre estas. En especial en el caso de la competencia CB10 que está relacionada directamente con todas las otras, de forma que contra más alto han puntuado los alumnos en el resto de competencias, más alto lo han hecho en la competencia básica.

**Tabla 4. Correlaciones entre las competencias**

		CB10	CG01	CT02	CE13	CE14	CE15
CB10	<i>r</i> <i>p</i>	1					
CG01	<i>r</i> <i>p</i>	,316 ,034	1				
CT01	<i>r</i> <i>p</i>	,654 ,000	,197 ,194	1			
CE13	<i>r</i> <i>p</i>	,300 ,045	,508 ,000	,221 ,145	1		
CE14	<i>r</i> <i>p</i>	,432 ,003	,096 ,531	,473 ,001	,246 ,103	1	
CE15	<i>r</i> <i>p</i>	,438 ,003	,396 ,007	,313 ,037	,312 ,037	,214 ,158	1

En función de las respuestas obtenidas, el análisis de cluster de conglomerados (Prueba de esfericidad de Barlett  $p < 0.001$ ) nos muestra una relación estrecha entre las competencias CE13 y CE14, entre las CB10 y CT02, y entre las CG01 y CE15 (figura 1).

**Figura 1. Dendograma del análisis *cluster* de resultados**



## 4. Discusión y Conclusiones

Tal y como apuntan Stevens y Levi (2005), la rúbrica de evaluación utilizada ha permitido obtener unos datos objetivos sobre el grado de adquisición de las competencias seleccionadas para esta actividad.

Según Alfageme (2005), la actitud de los alumnos ante este tipo de actividades suele ser positiva pero nuestros resultados nos indican que la participación del mismo fue solo del 22,27% del alumnado total matriculado. No obstante, esta baja participación se debe a que se trata de una de las últimas actividades planteadas en la asignatura y, por lo tanto, los estudiantes se centran más en preparar el examen final.

En cualquier caso, la actividad propuesta ha seguido la teoría constructivista (individual y social) que defienden Maraverm, Hernando y Aguaded (2012) como la idónea para crear comunidades de aprendizaje en entornos virtuales que promueven el pensamiento crítico del alumnado al igual que la gestión de su ritmo de trabajo. En este caso los resultados contradicen en parte este posicionamiento, en especial si nos fijamos en la competencia "que los estudiantes posean las habilidades de aprendizaje que les permitan continuar estudiando de un modo que habrá de ser en gran medida autodirigido o autónomo" (CB10). Se trata de una competencia básica y por tanto trabajada en más asignaturas del máster. Pero la puntuación obtenida, en especial entre los 17 alumnos que obtuvieron un 1 o un 2, muestra la necesidad de incidir más en actividades que refuercen el "aprender a aprender" ya que no cabe duda de que esta competencia es una de las claves del éxito del futuro docente. No obstante, sí ha sido adquirida por la mayoría de los alumnos y en relación con los resultados de las correlaciones, cuanto mayor ha sido el grado de adquisición de las otras competencias, por parte de los alumnos, mayor ha sido el nivel de adquisición de esta CB10.

Cascales, Segura y Gomáriz (2016) afirman que este tipo de actividades aumenta las posibilidades formativas a través de determinadas estrategias de aprendizaje que el alumno utiliza. Sin embargo, los resultados relacionados con las competencias "conocer los contenidos curriculares de las materias relativas a la especialización docente correspondiente, así como el cuerpo de conocimientos didácticos en torno a los procesos de enseñanza y aprendizaje respectivos. En el caso de Formación profesional, se añade, además, conocer las respectivas profesiones" (CG01), "conocer, y utilizar con habilidad, los mecanismos básicos de uso de comunicación bidireccional entre profesores y alumnos, foros, chats, etc." (CT02) y "conocer contextos y situaciones en que se usan o aplican los diversos contenidos curriculares", (CE15) se evidencia la no adquisición por parte de estos alumnos. Además, esto confirma el resultado del análisis de *cluster* en el que establece una relación entre la CG01 y CE15. Esto nos lleva a concluir que en esta experiencia los alumnos no consiguen adquirir esa comunicación bidireccional, no adquieren estrategias de aprendizajes en estos entornos y no desarrollan ese trabajo colaborativo que Crisol, Barrero e Hinojosa (2011) aluden como una de las competencias

necesarias a contemplar en los currículos universitarios. De igual modo, tampoco este foro es un espacio en el que se favorece la construcción de lo social como Martínez y Briones (2007) establecen.

En el caso de la CT02, y al tratarse de una competencia transversal, la baja puntuación muestra que la formación que reciben los alumnos en este sentido es insuficiente e implica un replanteamiento de las actividades, pudiendo incluso proponerse una formación previa para poder aprovechar las actividades de este tipo. En este sentido, el análisis de las intervenciones de los estudiantes muestra que no supieron aprovechar el foro como un medio de comunicación bidireccional, sino que lo utilizaron como una forma de expresar su punto de vista sin revisar los comentarios del resto de los compañeros.

Sin embargo, los resultados muestran que los alumnos han desarrollado principalmente las competencias específicas propias de la formación como profesor de Secundaria de Geografía e Historia. Así pues, desarrollar las competencias que se basan en "conocer el valor formativo y cultural de las materias correspondientes a la especialización y los contenidos que se cursan en las respectivas enseñanzas" (CE13) y "conocer la historia y los desarrollos recientes de las materias y sus perspectivas para poder transmitir una visión dinámica de las mismas" (CE14) coincide con las tesis de Prats (2011) y su defensa del valor formativo y cultural de los contenidos conceptuales de la Historia en las actividades.

En el caso de la Universidad Internacional de La Rioja, tal como hemos visto la edad de los estudiantes es muy desigual, algo característico de las universidades no presenciales. En este sentido, dicha edad no influye en la adquisición de competencias. Así pues, y visto de otra forma, es independiente la edad a la que una persona empiece a estudiar el máster de secundaria, ya que el aprovechamiento de las enseñanzas no dependerá de eso.

Por lo que se refiere a las propias competencias, hemos observado que están interrelacionadas entre sí, por lo que el planteamiento y asignación de estas a la actividad es el correcto. Sin embargo, llama la atención que las competencias específicas no correlacionen de la misma forma que el resto, por lo que, a pesar de que la agrupación *cluster* nos han mostrado su relación, se muestran como no dependientes las unas de las otras.

En conclusión, ante esta situación es necesario modificar la actividad o eliminarla para en su lugar poner otra que contemple las mismas competencias, pero en las que se elimine esas variables que impiden conseguir alcanzar los objetivos planteados en la misma. Del mismo modo, se deberá replantear el período temporal en el que se ubica dado que el mismo influye de forma negativa en la participación del alumnado y, por ende, en la adquisición de dichas competencias por parte de un mayor número de alumnos.

## **Agradecimientos**

Esta investigación se ha realizado en el seno del grupo EDUC-07 "*La didáctica de las Ciencias Sociales e innovación pedagógica en la sociedad digital (INCISO)*", proyecto de investigación Proyecto de investigación "Evaluación de la Competencia Digital Docente en la formación inicial de docentes del área de Ciencias Sociales y sus Didácticas Específicas", inscrito en la Universidad Internacional de La Rioja.

## **5. Referencias**

- Alfageme, M<sup>a</sup>B. (2005). El trabajo colaborativo en situaciones no presenciales. *Pixel-Bit: Revista de medios y educación*, 26, 5-16. doi: 10.12795/pixelbit.
- Andrade, H. (2005). Teaching with Rubrics: The Good, the Bad, and the Ugly. *College Teaching*, 53(1), 27-30. doi: 10.3200/CTCH.53.1.27-31.
- Aranguren, C. (1997) ¿Qué es la enseñanza de la historia? ¿Qué historia enseñar? ¿Para qué, cómo y a quién enseñarla? *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, 2, 81-91. Recuperado de [http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/23907/1/bol2\\_carmen\\_aranguren.pdf](http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/23907/1/bol2_carmen_aranguren.pdf)
- Benarroch, A., Cepero, S., y Perales, F. (2013). Implementación del Máster de Profesorado de Secundaria: aspectos metodológicos y resultados de su evaluación. Implementación del Máster de Profesorado de Secundaria: aspectos metodológicos y resultados de su evaluación. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 10, 594-615. Recuperado de <http://revistas.uca.es/index.php/eureka/article/view/2811>
- Buendía, L., Berrocal, E., Olmedo, E., Pegalajar, M., Ruiz, M. A., y Tomé, M. (2011). Valoración por parte del alumnado de las competencias que se pretenden conseguir con el máster universitario de profesorado de educación secundaria obligatoria, bachillerato, formación profesional y enseñanza de idiomas. *Bordón*, 63(3), 57-74. Recuperado de <https://recyt.fecyt.es/index.php/BORDON/article/view/29055/15499>
- Cano, E. (2015). Rúbricas Como Instrumento de Evaluación de competencias en Educación Superior: ¿O Uso Abuso?. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 19 (2), 265-280. Recuperado de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev192COL2.pdf>
- Carneiro, R., Lefrere, P., Steffens, K., y Underwood, J. (2011). *Self regulated Learning in Technology Enhanced Learning Environments: A European perspective*. Rotterdam: Sense Publishers.

- Cascales, A., Segura, M<sup>a</sup> J., y Gomáriz, V. (2016). Competencia tecnológica y trabajo colaborativo en las prácticas curriculares del Grado en Pedagogía en la Universidad de Murcia. *Revista de investigación en educación*, 1(14), 31-52. Recuperado de <http://reined.webs.uvigo.es/ojs/index.php/reined/article/view/1138/374>
- Crisol, E., Barrero, B., y Hinojosa, E. (2011). El fomento del trabajo colaborativo a través de la tutoría universitaria. *REXE: Revista de estudios y experiencias en educación*, 10(20), 169-182. Recuperado de <http://www.redalyc.org/html/2431/243122668009/>
- Hernández, M<sup>a</sup> J., y Carrasco, V. (2012), Percepciones de los estudiantes del Máster en Formación del Profesorado de Educación Secundaria: fortalezas y debilidades del nuevo modelo formativo. *Enseñanza & Teaching*, 30(2), 127-152. Recuperado de <http://revistas.usal.es/index.php/0212-5374/article/view/9318>
- Maraver, P., Hernando, A., y Aguaded, J. I. (2012). Análisis de las interacciones en foros de discusión a través del Campus Andaluz Virtual. *@tic. Revista d'innovació educativa*, 9, 116-124. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10272/6939>
- Martínez, M.T., y Briones, S.M. (2007). Contigo en la distancia: la práctica tutorial en entornos formativos virtuales. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 29, 81-86. Recueprado de [www.redalyc.org/articulo.oa?id=36802907](http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=36802907)
- Moreno, J.R., Vera, M<sup>a</sup> I., Soriano, M<sup>a</sup> C., Seva; F., Quiñonero, F., y Del Olmo, M. (2014). La formación de maestros en Historia a través de las tecnologías y el trabajo colaborativo. *XII Jornadas de redes de investigación en docencia universitaria. El reconocimiento docente: Innovar e investigar con criterios de calidad*, 760-770. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10045/41849>
- ORDEN ECI/3858/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de las profesiones de Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas. BOE 29/12/2007, nº 312.
- Pagés, J. (1999). La enseñanza del tiempo histórico: una propuesta para superar viejos problemas. *Un currículum de ciencias sociales para el siglo XXI: qué contenidos y para qué*, pp. 187-208.
- Pagés, J. (2007). ¿Qué se debería enseñar de historia hoy en la escuela obligatoria?, ¿qué deberían aprender, y cómo, los niños y las niñas y los y las jóvenes del pasado?. *Revista Escuela de Historia*, 6, 17-33.

Recuperado de [http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1669-90412007000100003&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1669-90412007000100003&lng=es&tlng=es).

Prats, J. (1997). La selección de contenidos históricos para la educación secundaria. Coherencia y autonomía respecto a los avances de la ciencia histórica. IBER, *Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 12. Recuperado de [http://www.ub.edu/histodidactica/index.php?option=com\\_content&view=article&id=79:la-seleccion-de-contenidos-historicos-para-la-educacion-secundaria-coherencia-y-autonomia-respecto-a-los-avances-ciencia-historica&catid=24:articulos-cientificos&Itemid=118](http://www.ub.edu/histodidactica/index.php?option=com_content&view=article&id=79:la-seleccion-de-contenidos-historicos-para-la-educacion-secundaria-coherencia-y-autonomia-respecto-a-los-avances-ciencia-historica&catid=24:articulos-cientificos&Itemid=118)

Prats, J. (2011). *Didáctica de la Geografía e Historia*. Madrid: GRAÓ.

Santisteban, A. (2007). Una investigación sobre cómo se aprende a enseñar el tiempo histórico. *Enseñanza de las ciencias sociales: revista de investigación*, 6, 19-30.

Quirós, E. (2009). Recursos didácticos digitales: medios innovadores para el trabajo colaborativo en línea. *Revista Electrónica Educare*, 13(2), 47-62. Recuperado de <http://www.revistas.una.ac.cr/index.php/EDUCARE/article/view/1491>

Sanz, J.C. (2014). *Programar, enseñar y evaluar por competencias*. Recuperado de [http://recursos.crfptic.es:9080/jspui/bitstream/recursos/556/1/Presentaci%C3%B3n\\_1.pdf](http://recursos.crfptic.es:9080/jspui/bitstream/recursos/556/1/Presentaci%C3%B3n_1.pdf)

Stevens, C., y Levy, L. (2005). Introduction to Rubrics. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 12(1), 31-48. Recuperado de <http://red-u.net/redu/index.php/REDU/article/view/760>

Triadó, X., Aparicio, P., y Elasri, A. (2013). La evaluación de competencias en la Educación Superior: el caso de un máster universitario. *REIRE*, 6(1), 34-52. doi: 10.1344/reire2013.6.1613