

## Desarrollo de competencias profesionales docentes en estudiantes de Práctica Profesional Docente de la Carrera de Educación Primaria de la Universidad de Costa Rica mediante el uso de materiales reflexivos

Development of professional teaching skills in students of Professional Teaching Practice of the Primary Education Career of the University of Costa Rica using reflective materials

Stephanie Paola Montero Méndez

Universidad de Costa Rica  
San José, Costa Rica  
stefpao-17@hotmail.com

**RESUMEN:** Las universidades se enfrentan al reto de incorporar y promover en los programas curriculares competencias profesionales que respondan a la formación teórico-práctica y que diferencien a los profesionales expertos de los principiantes. Al analizar el programa de la Práctica Profesional Docente en la carrera de Educación Primaria en la Universidad de Costa Rica, se identifica la inexistencia de materiales reflexivos que promuevan competencias profesionales en el estudiantado.

Por esta razón, el presente artículo se enfoca en comprobar la necesidad de aplicar materiales reflexivos sobre competencias profesionales como una propuesta para mejorar la Práctica Profesional Docente de la Carrera de Educación Primaria de la Universidad de Costa Rica, para así garantizar la coherencia teórico-práctica y potenciar el carácter profesionalizador de los futuros docentes en formación. Para esto, se realiza una metodología por estudio de casos, la cual procura interpretar el comportamiento de dos grupos a los cuales se les aplicó una prueba de análisis visual y una entrevista semiestructurada grupal. Al Grupo 1 se le administró una prueba con materiales reflexivos para desarrollar la identidad profesional docente (Moral, 2018) con los cuales se espera mejorar las competencias en los estudiantes que se gradúan en el Bachillerato en Educación Primaria, con la intención de convertirse en profesionales expertos capaces de adaptarse al complejo mundo educativo.

**PALABRAS CLAVE:** competencias docentes, formación de profesores basada en la competencia, educación primaria, prácticas profesionales docentes, conocimientos docentes, profesión docente.

**ABSTRACT:** Universities face the challenge of incorporating and promoting professional capabilities in curricular programs that respond to theoretical and practical training that differentiate expert professionals from beginners. When analyzing the Professional Teaching Practice program in the Primary Education career at the University of Costa Rica, it was shown how it lacks reflective materials that promote professional skills in a student.

For this reason, this article focuses on confirming the need to creating reflective materials for professional competencies as a matter of improving the Professional Teaching Practice of the Primary Education Career at the University of Costa Rica, to guarantee theoretical-practical coherence, and enhance the professional character of beginner teachers in training. For this, a case study methodology is carried out, which seeks to interpret the behavior of two groups to which a visual analysis test and a semi-structured group interview.

The group one had a test with reflective materials which developed their professional teaching identity (Moral, 2018); In which it is expected to improve the skills of students who graduate from the Bachelorship in Primary Education, who will become experts that can adapt to the complex educational system.

**KEYWORDS:** teaching skills, competence-based teacher training, primary education, teaching professional practices, teaching knowledge, teaching profession.

Recibido: 15-08-22 | Aceptado: 10-10-22

CÓMO CITAR (APA): Montero Méndez, S. (2023). Desarrollo de competencias profesionales docentes en estudiantes de Práctica Profesional Docente de la Carrera de Educación Primaria de la Universidad de Costa Rica mediante el uso de materiales reflexivos. *InterSedes*, 24(50), 55-84. DOI 10.15517/isucr.v24i50.52136

## Introducción

Los modelos de formación del profesorado en las universidades suelen responder a planteamientos teóricos descontextualizados de las necesidades educativas actuales, por ello es prioritario revisar exhaustivamente los programas curriculares que se proponen para la formación de los futuros maestros (Darling-Hammond, Burns, Campbell, Goodwin, Hammerness y Zeichner, 2017).

Con base en lo anterior, la carrera de Educación Primaria de la Universidad de Costa Rica (UCR) modificó la malla curricular para la formación de docentes a partir del 2016, esto como parte de un proceso de autoevaluación para obtener la acreditación de estándares mínimos de calidad educativa por parte del Sistema Nacional de Acreditación de la Educación Superior para Costa Rica (SINAES). Entre los principales cambios incorporados en este programa educativo está la articulación en los cursos de la Práctica Profesional Docente, con el objetivo de establecer un balance teórico-práctico que guíe en procesos de reflexión sobre el quehacer educativo y que desarrolle en el estudiantado habilidades y competencias profesionales. Este proceso se inicia en el primer ciclo (marzo-julio) del cuarto año del plan de estudio de Bachillerato y culmina en el segundo ciclo (agosto-diciembre).

Por lo tanto, una preocupación constante del profesorado que imparte docencia en la carrera de Educación Primaria es la mejora del programa de Práctica Profesional Docente, con el objetivo de ofrecer una propuesta articulada mediante la cual los futuros profesores alcancen un conocimiento práctico-profesional que les permita enfrentar las complejidades del contexto educativo, para evitar la concepción de profesores tecnificados que aplican las políticas educativas sin analizar y reflexionar; para enfocarse en la formación de profesionales capaces y competentes en la toma de decisiones y solución de problemáticas educativas (Darling-Hammond y Oakes, 2019) que les oriente para convertirse en “expertos-adaptativos” (Moral, 2021).

El presente artículo avanza en la búsqueda de una propuesta para mejorar el programa de Práctica Profesional Docente de la carrera de Educación Primaria de la Universidad de Costa Rica,

para conseguir que los maestros en formación adquirieran competencias profesionales similares a las de los docentes expertos.

## Consideraciones teóricas

La formación docente responde a los planteamientos prácticos y saberes pedagógicos que se plantean en las universidades, por lo tanto, los contenidos y habilidades del proceso de enseñanza-aprendizaje de los futuros maestros se integran dentro de los planes de estudio de las carreras, en los cuales se yuxtaponen saberes teóricos y prácticos.

Ante esto, se hace necesario reestructurar los procesos de formación del profesorado para satisfacer las nuevas demandas y expectativas sociales del quehacer docente; es decir, se replantea la figura del profesional, en función de ofrecer, en la formación universitaria, experiencias educativas que procuren el crecimiento personal, profesional y la relación entre los haceres y saberes de la docencia.

En cuanto al modelo de formación basado en competencias profesionales, que se centra en entrenar a los futuros docentes mediante la reflexión de la praxis educativa, se requiere del desarrollo de conocimientos, habilidades y destrezas que contribuyan a dominar instrumentos socioculturales, personales y profesionales (Darling-Hammon, 2006, Pérez-García, 2008, Gallego, Gámiz, Pérez y Romero, 2009, Tejada y Ruiz, 2013 y Rodríguez-Gómez, Armegol y Meneses, 2017).

Tradicionalmente, los programas de formación suelen centrarse en el desarrollo académico de conocimientos y la actividad pasiva por parte de los futuros maestros (Forzani, 2014) y se dejan de lado los procesos de reflexión y formación de competencias prácticas que se desprenden de experiencias profesionales y que ayudan a los maestros novatos a dar respuesta a situaciones que pueden ocurrir en las aulas.

Ante las demandas actuales, las carreras de educación deberían diseñarse a partir de una propuesta curricular que ayude al estudiantado a aprender de manera profunda sobre los contex-

tos sociales, culturales y de enseñanza a los que se insertarán al culminar sus estudios universitarios y así dotarles de habilidades para atender y entender la diversidad y transformar la educación en las aulas. Esto se puede llevar a cabo a partir del desarrollo de competencias profesionales que les permitan reflexionar, criticar e investigar sobre su propia práctica educativa y que el aprendizaje significativo del alumnado responda a las necesidades y demandas políticas y administrativas (Darling-Hammon 2006, Forzani, 2014 y Moral, 2019).

Lo anterior incide en la idea de no visualizar a los maestros como técnicos, sino como verdaderos expertos y profesionales capaces de tomar decisiones, aplicar sus conocimientos y ser responsables. Como señala Moral (2019), “los profesores deben tener conocimientos y competencias que les permitan proporcionar una enseñanza de calidad con unos resultados de aprendizaje contables con todos los alumnos por igual” (p. 19).

La acción reflexiva de los futuros docentes en los procesos de las aulas suele ser limitada en comparación con la comprensión que puede tener un maestro experto al respecto. Moral (2021a) menciona que los programas de formación deberían estimular intelectualmente al estudiantado para reflexionar sobre su acción; estas prácticas reflexivas favorecerán la formación de maestros críticos que se cuestionen sobre el sistema educativo, sus componentes y su mediación en las aulas, en procura de aprendizajes significativos para el estudiantado.

Prieto (2004) señala que “los programas de formación de profesores constituyen la primera y principal instancia institucionalizada para iniciar el proceso de construcción social de la profesión dado que configuran un profesor con determinadas características que les conferirá un sello peculiar” (p. 32).

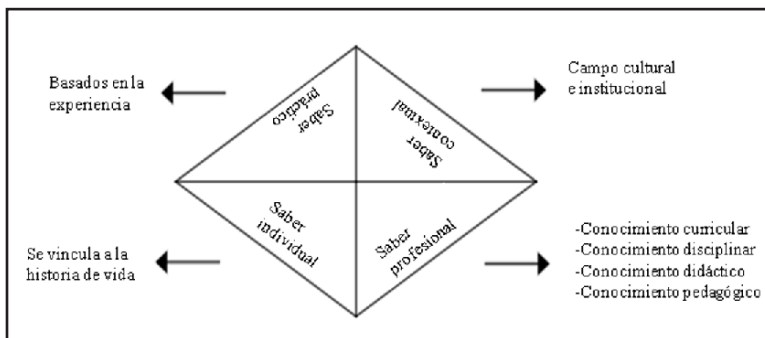
Dado lo anterior, es evidente la necesidad de considerar las prácticas profesionales como un eje transversal en los programas de formación superior, desde la concepción activa del estudiante y donde se priorice la reflexión y cuestionamiento de su propio quehacer docente y social como agente reflexivo y de cambio, bajo el aprendizaje experimental para el establecimiento de conexiones teórico-prácticas, por lo que los enfoques tradicionales de for-

mación rutinaria quedan cortos para la adquisición de destrezas profesionales (Zabala, 2016).

### Profesión docente: Conocimiento y competencias profesionales

Los programas de formación docente ofrecen una serie de conocimientos académicos, sociales y culturales que se basan en enfoques filosóficos, psicológicos, sociológicos y pedagógicos, que responden a conocimientos individuales, profesionales, contextuales y académicos. Moral (1998) acota que Shulman (1986, 1978) y Shulman y Richert (1987) establecen tres categorías de conocimiento docente (procedimental, declarativo y práctico), los cuales relacionan la teoría y la práctica de forma creativa y dinámica para expandir el conocimiento y transformar la realidad personal, social y profesional. Por otro lado, Perafán (2013) establece el conocimiento profesional docente desde nuevas perspectivas epistemológicas y metodológicas que se asocian a categorías particulares de la praxis educativa y su formación (Figura 1). El conocimiento profesional se construye según este autor a partir de la trasposición didáctica, la historia de vida, la cultura institucional y práctica educativa.

**FIGURA 1**  
CONOCIMIENTO DOCENTE



Nota: adaptado de Moral (1998) y Perafán (2013).

Por lo tanto, el conocimiento profesional constituye un elemento fundamental dirigido a la formación del cuerpo de saberes y habilidades necesarias para el ejercicio profesional y generadas a partir de experiencias personales y profesionales.

Ante esto, la relación teoría-práctica se hace fundamental para la construcción del conocimiento profesional, y el papel del maestro reflexivo se muestra como una figura coherente entre los saberes pedagógicos, la praxis y el contexto social y profesional (Campos, 2016).

A propósito de esto, la Carrera de Educación Primaria de la Universidad de Costa Rica busca “una formación académica y profesional centrada en una serie de conocimientos, habilidades y actitudes que debe correlacionarse para ofrecer una oferta curricular integral, holística, dinámica y transdisciplinar desde la corriente de pensamiento de la Pedagogía Crítica” (Carrera de Educación Primaria UCR, 2014, p. 35), enfocada en el dominio de competencias para la toma de decisiones pedagógicas y curriculares. Así, esta carrera busca fomentar la investigación, la reflexión y la toma de conciencia como habilidades coherentes con las necesidades educativas, mediante estrategias vinculadas con el ejercicio docente.

Teniendo en cuenta lo anterior, es necesario que la educación superior de futuros maestros establezca un verdadero balance entre el conocimiento y su aplicación. Por esto, es coherente repensar las prácticas profesionales desde un escenario socio-profesional que desarrolle competencias profesionales (Gallego, Gamíz, Pérez y Romero, 2009, Tejada y Ruiz 2013 y Rodríguez- Gómez, Armengol y Meneses, 2017).

Estas competencias se caracterizan por ser un “conjunto de conocimientos, procedimientos y actitudes combinados, coordinados e integrados en el ejercicio profesional, definibles en la acción, donde la experiencia se muestra ineludible y el contexto es clave” (Tejada, 2005, p. 7). Esto se materializa en la acción profesional del conocimiento (saber), el procedimiento (saber hacer) y la actitud (saber estar y saber ser) en contextos determinados que resultan en aprendizajes internos y externos mediante una actividad de compleja acción reflexiva, orientada a la indagación, resolución de problemas y mejora de la realidad educativa. (Pérez-García, 2008 y Tejada y Ruiz 2013).

Aunado a lo anterior, la formación basada en competencias “ha propiciado toda una renovación de las teorías psicopedagógicas de los aprendizajes, propias del socioconstructivismo” (Tejeda, 2020, p. 110), que ha revolucionado la formación de docentes novatos por medio de la promoción de experiencias profesionales articuladas con la reflexión y el perfil profesional. Moral (2019) establece siete competencias docentes (Tabla 1) ligadas al capital humano, en las cuales “hace referencia al talento personal y abarca los conocimientos y destrezas que se desarrollan a través de los periodos de formación” para lograr una enseñanza de calidad.

**TABLA 1**

## COMPETENCIAS DOCENTES

<b>Categorías</b>	<b>Definición</b>
Competencias relacionadas con el diseño didáctico	Planificar programas de enseñanza coherentes teniendo en cuenta los planes y políticas nacionales. Planificar unidades didácticas para el desarrollo de experiencias de aprendizaje significativo.
Competencias relacionadas con la materia o contenido que se va a enseñar	Conocer la materia más allá de las demandas inmediatas del currículo escolar y justificar lo enseñado a partir de los requerimientos psicológicos de la etapa educativa.
Competencias de interacción	Utilizar un lenguaje claro y correcto, saber usar las estrategias de pregunta-respuesta y los procesos de discusión en las clases.
Competencias relacionadas con la metodología	Emplear un amplio rango de modelos, técnicas y estrategias de enseñanza, utilizar una variedad de recursos informáticos y tecnológicos para apoyar el aprendizaje y desarrollar en el alumnado estrategias de metacognición y autorregulación en el aprendizaje.
Competencias relacionadas con la dirección de clase	Conocer y saber aplicar los enfoques apropiados para generar y mantener un clima de clase participativo y favorecedor del aprendizaje.
Competencias relacionadas con la valoración y evaluación del aprendizaje	Conocer las repercusiones de utilizar distintos modelos y tipos de evaluación y saber aplicar distintas técnicas e instrumentos de valoración del aprendizaje.
Competencias relacionadas con la escuela	Tener un conocimiento de sistema organizativo y de dirección de la escuela y conocer las políticas escolares y los planes de desarrollo.

Nota: adaptado de Moral (2019), pp. 20-21, basado en Department of Education (2011); Hall, Quinn y Gollnick, (2014); Leasy y Youni, (2016); Beker, Evers y Brock, (2017); Capel y Gravelles, (2017); y Blatchford, (2017).

Estas competencias son evidentes en docentes expertos, los cuales se caracterizan por poseer un amplio conocimiento pedagógico, mejores estrategias para resolver problemáticas y tomar decisiones, habilidades para conectar y atender a las necesidades del estudiantado, conocimiento de sí mismo y pasión por la enseñanza (Berliner, 2001). Es decir, ser un profesor experto no sólo radica en poseer más de cinco años en docencia, sino depende de un elevado conocimiento y un conjunto de habilidades que lleva al profesional a reflexionar sobre su praxis (Marcelo, 2009).

Berliner (2000) indica que los mentores experimentados ayudan a los docentes inexpertos a integrar los conocimientos teóricos desarrollados en las universidades a conocimientos prácticos del campo escolar. Este autor propone los protocolos verbales como un método que identifica, comprende y analiza los procesos cognitivos y competencias de maestros novatos y expertos. Esta es una técnica de recolección de datos introspectivos que miden el conocimiento de los expertos a partir de situaciones problemáticas (Gobbo y Chi, 1986; Berliner, 2000; Nefedova, 2005; y Mavrou, 2013), la cual es “introducida en el área de Psicología con base en el proceso de introspección y fundamentada en las teorías cognitiva y de procesamiento de la información cuyo método es el análisis de las tareas” (Alonso, Spotti, Gil y Padiella, 2016, p. 61).

### **Profesionalismo e identidad docente**

Cuando se habla de la formación docente comúnmente se piensa en la relación curricular teórico-práctica; sin embargo, son pocas las experiencias formativas que articulan ambos procesos satisfactoriamente.

Existe la tendencia de creer que el contacto con un entorno educativo es suficiente para que, por sí solos, los docentes novatos, conviertan el conocimiento científico en conocimiento profesional, lo cual aporta una visión lineal y simplificada del proceso integral del quehacer docente, en cuyo caso carece de procesos reflexivos (Tallaferro, 2006).

Aunado a estos procesos, el ejercicio de identificar a los docen-



tes novatos y experimentados se torna sencillo, ya que la figura docente construida a través de condiciones históricas y sociales define las marcas singulares de la vocación y saber profesional.

Aunque la formación actual del profesorado está determinada por la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje en las aulas escolares, existen pocos programas universitarios que ofrecen el desarrollo práctico y profesional de los futuros maestros a partir de la formación por competencias, y que respondan e impulsen experiencias educativas significativas de aprendizaje en los escolares desde el compromiso de una educación de calidad.

El profesionalismo docente está determinado por una serie de rasgos, como la responsabilidad y compromiso por la mejora de la enseñanza, la atención a la política curricular, la atención a las dimensiones cognitivas y emocionales del alumnado, la colaboración entre colegas, el propósito moral y social y el desarrollo profesional (Hargreaves y Goodson, 1996).

Estas características están ligadas al talento personal, social y a la toma de decisiones en beneficio de la práctica educativa que definen la identidad profesional docente, la cual se genera a partir de elementos emocionales y profesionales relacionados con el sistema de valores, creencias y propósitos hacia el ejercicio profesional.

Asimismo, la identidad profesional docente se concreta como la construcción de las imágenes, percepciones y experiencias individuales que se construyen y reconstruyen a partir del proceso de formación profesional, su visión existencial y su función pedagógica; por lo que se pueden presentar dilemas afectivos y de juicio en la comprensión de representaciones y expectativas de aprendizaje. Se construye la identidad a partir de la mediación sociocultural, laboral y biográfica, donde la imagen de sí mismo se configura bajo el reconocimiento del otro y esto refleja la interpretación que cada uno otorga a la profesión (Sayago, Zoraida, Chacón y Rojas, 2008).

Según Moral (2019), la identidad docente se basa en la interrelación de la autoimagen, la autoestima, la motivación hacia el trabajo y las perspectivas de futuro, las cuales construyen la utopía hacia la enseñanza de cada profesional; es decir, el sistema de valores, creencias, metas y compromisos personales influirán en la figura integral del maestro, lo cual se convierte en un fenómeno

dinámico ligado a las experiencias prácticas en el ambiente social, cultural e institucional.

El abordaje en la formación universitaria de la identidad docente contribuiría positivamente con la transformación del sistema educativo, ya que conjuga la dimensión individual, como motivación, autoestima, autoimagen, perspectivas futuras, historia de vida y experiencias propias (Day y Gu, 2012); y la dimensión colectiva, que se “da en la interacción sociocultural en uno o varios contextos y espacios educativos, institucionales y laborales” (Cervantes y Dengo, 2019).

Aunque la formación de la identidad profesional ofrece oportunidades para examinar la concepción individual del profesional y la visión hacia su labor como maestro, existe tensión entre la concepción y el perfil teórico del profesorado, y lo que realmente es y puede hacer un maestro (Cervantes y Dengo, 2019); ya que hay una serie de factores que repercute en esta identidad docente, como la escogencia arbitraria de carreras de educación por parte de personas sin sentido vocacional, las concepciones tradicionales para resolver problemáticas y necesidades actuales, el desprestigio social de estas carreras y la carencia de prácticas educativas en las instituciones que guíen al futuro docente a adquirir y potenciar su identidad profesional.

La identidad profesional se basa en la interrelación de elementos como “autoimagen, autoestima, motivación hacia el trabajo, percepción de la tarea y la perspectiva de futuro” (Moral, 2019, p. 22), que inicia con la reflexión y toma de conciencia a partir de experiencias personales y profesionales que inciden en la mejora y calidad en la enseñanza.

### **Rasgos del plan de estudio de la Carrera de Educación Primaria en la Universidad de Costa Rica**

El plan de estudio de la Carrera de Educación Primaria de la Universidad de Costa Rica exalta la necesidad de desarrollar la “capacidad de observación crítica de la propia práctica, con el propósito de reflexionar y encontrar las condiciones más eficaces, democráticas y responsables a diversas situaciones que pueda

enfrentar” (Carrera de Educación Primaria Universidad de Costa Rica, 2014, p. 25), por lo que se plantea la necesidad del ejercicio práctico y reflexivo para alcanzar competencias equivalentes a las desarrolladas por los profesores expertos.

En el periodo de la Práctica Profesional Docente, la Sección de Educación de Primaria (SEPri) de la Universidad de Costa Rica mantiene un modelo basado en la articulación de dos semestres consecutivos de tres cursos en el cuarto año, donde por seis meses los estudiantes comparten con el docente mentor (tutor) y el alumnado. Los primeros tres meses, realizan observaciones, entrevistas y una investigación-acción enfocada en una necesidad académica de los escolares. Este trabajo se lleva a cabo con el profesorado a cargo del grupo y el curso de Investigación Educativa en el ámbito escolar II, en el VII ciclo. Luego, se inicia un proceso participativo y protagónico en el aula en el VIII ciclo con los cursos de Práctica Docente en la Educación Primaria y el Seminario de Práctica Docente.

Para este proceso no hay material que guíe a la reflexión y estimulación de componentes básicos de la competencia profesional docente; es decir, los materiales que se emplean en los tres cursos no son suficientes para profundizar en la complejidad de la enseñanza y formar profesionales competentes.

En consonancia con lo anterior, Tabash (2020) realiza una investigación para valorar el Plan de Estudio vigente de la Carrera de Educación Primaria de la Universidad de Costa Rica (2016), con los estudiantes que culminaron el Bachillerato de la Carrera en el 2019. Entre los resultados más relevantes, el alumnado de la carrera destaca la necesidad de planificar temáticas con escolares durante su formación y tener mayores oportunidades para relacionar la teoría adquirida en su formación con los contextos reales. Además, menciona que la interacción con docentes expertos y aulas son limitados y existe poca reflexión de sus actuares personales y pedagógicos. Ante esto, es necesario fortalecer la formación del alumnado, mediante el fomento de la criticidad, el análisis, la reflexión, la búsqueda de soluciones a problemáticas educativas que promuevan competencias profesionales a lo largo del plan de estudio vigente de Bachilleres y Licenciados en Educación Primaria de la UCR.

Desde este escenario, el estudiantado se enfrenta a este reto con debilidades didácticas, metodológicas, profesionales y personales (Tabash, 2020), por lo que es evidente que, aunque la malla curricular se enfoca en formar habilidades y competencias, la formación recibida es academicista, y las actividades prácticas propuestas carecen de reflexión individual y colectiva sobre las realidades en el aula. Por lo tanto, el desarrollo de competencias docentes profesionales es limitado o nulo, lo cual reduce la configuración de “su identidad profesional y filosofía docente” (Gairín-Sallán, Díaz-Vicario, Arco y Flores, 2019, p. 13), y, a la vez, les inhibe de la reflexión sobre el tipo de docentes que quieren ser y ampliar el conocimiento adquirido en su formación universitaria con destrezas que poseen los docentes expertos.

En conclusión, la formación del alumnado de esta carrera suele centrarse en el entrenamiento teórico de bases y orientaciones pedagógicas que culminan en procesos academicistas y descriptivos, por lo que se excluyen procesos de identidad y competencias profesionales por medio de la reflexión del contexto. No es usual que los programas de formación, concretamente en los cursos de Práctica Profesional Docente, desarrollen la reflexión sobre sí mismos para enfrentarse a las actividades del ámbito profesional que suelen lograr los maestros a partir de varios años de experiencia, por lo que los materiales de reflexión profesional son inexistentes en el plan de estudio de la carrera de Educación Primaria de la UCR.

## Metodología

Como se expuso anteriormente, las universidades proporcionan métodos de instrucción limitados, insuficientes y que no estimulan intelectualmente al alumnado, ya que el conocimiento pedagógico se queda en teorías que no responden al cómo, por qué y en qué condiciones funcionan, desligándose de contextos reales (Berliner, 2000).

Ante esta situación y las debilidades detectadas en la formación de futuros maestros en la carrera de Educación Primaria, este artículo plantea una propuesta para desarrollar la identidad y

competencias pertinentes en el periodo de la Práctica Profesional Docente, mediante la aplicación de materiales reflexivos al respecto, para garantizar la coherencia teórico-práctica y potenciar el carácter profesional de los futuros docentes.

Ante lo anterior, la propuesta de desarrollar la Identidad Docente en futuros educadores se centra en incorporar al curso FD-0189 “Investigación Educativa en el Ámbito escolar II” un material reflexivo que promueve competencias docentes dirigidas al diseño y desarrollo de experiencias de aprendizaje significativas.

Se plantea una metodología por estudio de casos, la cual procura interpretar el comportamiento humano a nivel individual, grupal o institucional. Además, pretende superar los dualismos tradicionales, aproximándose a la realidad externa (social) e interna (personal) para tratar de comprender el conjunto. Su carácter heurístico e inductivo permite comprender e interpretar el objeto de estudio (Harrison, Birks y Mills, 2017)

El estudio que se plantea es de tipo mixto, ya que integra o combinan los enfoques cualitativo y cuantitativo en todo el proceso, o al menos en una de sus etapas; por lo cual “agrega complejidad al diseño de estudio; pero contempla todas las ventajas de cada uno de los enfoques” (Hernández, Fernández y Baptista, 2003, p. 21). Se realiza un análisis estadístico exploratorio en las pruebas visuales y un análisis de contenido en las entrevistas semiestructuradas grupales.

## **Procedimiento**

Para el estudio se empleó el material propuesto por Moral (2019) para el desarrollo de competencias profesionales docentes. Estas actividades fueron aplicadas en la Universidad de Granada, España en el período de Prácticum (práctica profesional docente) con el objetivo de que los futuros profesores lograran un pensamiento más elaborado, experto y profesional sobre la enseñanza (Moral, 2019).

En este caso, se trabajó con la generación que en 2020 cursó el Seminario de Práctica Profesional Docente (Grupo sin intervención G1) y culmina con el estudiantado matriculado en el 2021

en el curso “Investigación en el aula escolar II” (Grupo con intervención G2), al cual se le aplicaron los materiales reflexivos y una entrevista semiestructurada grupal.

Debido a la situación pandémica de Costa Rica, la modalidad para la ejecución de los cursos en 2020 y 2021 fue virtual, por lo que se realizaron sesiones sincrónicas no mayores a cincuenta minutos y asincrónicas semanales (Resolución VD-11489-2020 y Resolución R-158-2020 de la UCR). Para la aplicación de estos instrumentos se emplearon herramientas educativas como la plataforma Moodle de la Universidad de Costa Rica (Mediación Virtual UCR) y otras de acceso libre como Nearpod, Genially, Padlet, Drive y Zoom, tanto en las sesiones sincrónicas como asincrónicas, así como la prueba de análisis visual que consiste en cinco imágenes que representan elementos de la identidad profesional y una entrevista semiestructurada aplicados al G1 y G2.

Ante esta realidad, solo se trabajó la “identidad profesional” con el estudiantado matriculado en el curso FD-0189 “Investigación en el aula escolar II” (G2), debido a que el tiempo que se tiene para la aplicación es corto y abarca el primer semestre del año (marzo a julio), según las disposiciones en la Universidad de Costa Rica (Resolución ViVE-47-2020, Calendario Estudiantil Universitario de la UCR, 2020). Además, en este curso el estudiantado tiene acercamiento con la persona docente con quien realizará la Práctica Profesional, con el objetivo de contextualizarse en la realidad educativa e institucional y realizar una investigación cualitativa para mejorar una problemática o necesidad de un grupo escolar determinado.

Se realizaron diez actividades reflexivas relacionadas con la Identidad profesional docente (tabla 2) con el objetivo de avanzar en una línea de profesionalización para conseguir una mejora del modelo de Práctica Profesional Docente de la Universidad de Costa Rica y formar futuros maestros más competentes y expertos.

Estas actividades se enfocaban en que el docente novato se acercara al experto (mentor de práctica), para reflexionar sobre los elementos biográficos, emocionales, profesionales o contextuales desde su sentido profesional hacia los procesos de enseñanza-aprendizaje. Siguiendo a Moral, “por este motivo, es

necesario reflexionar detenidamente en relación con la identidad profesional docente y descubrir los valores, creencias, imágenes, propósitos, etc., que la fundamentan.” (Moral, 2019, p. 7).

## **TABLA 2**

ACTIVIDADES SOBRE IDENTIDAD PROFESIONAL DOCENTE. QUIÉNES SOMOS, DE DÓNDE PARTIMOS Y QUÉ REPRESENTAMOS

---

- 1.1 Valores y propósitos profesionales
  - 1.2 Valores y propósitos sobre los que se fundamenta la práctica
  - 1.3 Experiencias previas. Sistemas de Creencias
  - 1.4 Ciclo de vida profesional
  - 1.5 Tareas Docentes
  - 1.6 Metáforas significativas
  - 1.7 Rasgos, actitudes y características del profesor
  - 1.8 Rol Docente
  - 1.9 Derechos y deberes del Profesor
  - 1.10 Estilos docentes
- 

Nota: Moral (2019).

Posteriormente, a ambos grupos se les aplicó una prueba de análisis visual con cinco imágenes que se consideran elementos de la identidad profesional, como valores y propósitos, rasgos, actitudes, rol y estilos docentes; con el objetivo de determinar las competencias desarrolladas de los futuros docentes.

Para establecer la diferencia entre los grupos se construyen cuatro categorías (tabla 3) que presuponen la complejidad y presión de las estructuras lingüísticas y sintácticas de las proposiciones o frases que desarrollaron Gobbo y Chi, (1986), Nefedova (2005) y Mavrou (2013), este análisis suele emplearse para comparar a docentes novatos y expertos (Berliner, 2000).

**TABLA 3**  
CATEGORÍAS PARA EL ANÁLISIS DE LAS PRUEBAS VISUALES

Categoría	Definición
Número de proposiciones	Unidad de información sobre las características asociadas a la identidad profesional docente.
Nivel de complejidad sintáctica de las proposiciones	Estructura y cantidad de palabras que contienen los protocolos verbales.  <u>Frases simples</u> (posee solo un verbo y oración). <u>Frases subordinadas</u> (su construcción depende de una oración principal).
Tipo de información de las proposiciones: explícita e implícita	La información observable e inferible a partir de la imagen se clasificó en dos tipos:  - <u>Explícitas</u> (Señales observables de la imagen que considera la descripción temporal y general)  - <u>Implícitas</u> (Características que no son perceptibles ni interpretables a partir de la imagen y que dependen de conocimiento específico).
Diversidad de vocabulario utilizado	Uso y variedad de palabras que provienen del campo educativo y de la identidad profesional.

Nota: Elaboración propia a partir de Gobbo y Chi (1986), Nefedova (2005) y Mavrou (2013).

Además, se aplicó la validación de expertos mediante el coeficiente de fiabilidad de Holsti (1969)

$$C.F. = \frac{2(m)}{n_1 + n_2}$$

(2: Número de expertos,  $m$ : Número de coincidencia entre expertos,  $n_x$ : Número de preguntas realizadas que concuerdan al experto) (Torres y Perea, 2009), en cual el coeficiente de fiabilidad es un número comprendido entre 0 y 1. Las expertas son ajenas a la investigación, pero forman parte del profesorado de la Carrera



de Educación Primaria de la Universidad de Costa Rica, poseen titulaciones de Másteres en Literatura y Lengua; además, más de 15 años de experiencia como docentes de primaria, secundaria y universitaria. El coeficiente de fiabilidad resultante de este proceso es de 1.

Seguidamente se aplicaron las entrevistas semiestructuradas grupales, este instrumento consistía en seis preguntas ligadas a la adquisición de competencias en el período de la Práctica Profesional Docente, experiencias, grado de satisfacción y otras relaciones con la identidad (anexo 1). Estas se evaluaron mediante el análisis de contenido (Neuendorf, 2017), que radica en una técnica de investigación para la descripción objetiva y sistemática del contenido de una comunicación mediante un análisis del discurso, un tipo de análisis de contenido básico.

## **Materiales**

La Guía de Práctica Profesional Docente en Educación Primaria, propuesta por Moral (2019), pretende desarrollar competencias profesionales en los futuros maestros que se encuentran en el periodo de práctica, con el fin de observar y reflexionar sobre elementos de la identidad y competencia docente, que les permita desarrollar y diseñar experiencias de aprendizaje significativo en las distintas etapas de la educación formal. Esta guía consiste en una serie de actividades reflexivas sobre diversas competencias docentes y contempla los elementos claves:

- a) Identidad profesional docente, b) Sistema de relaciones en clase- Clima de clase, c) Personalización del aprendizaje, d) Interacción y participación en clase, e) Organización del espacio de aprendizaje, f) Comunicación en clase, g) Diseño didáctico, h) Planteamiento de contenidos, i) Establecimiento de objetivos, j) Valoración y evaluación del aprendizaje, k) Modelos de enseñanza-aprendizaje, l) Técnicas y estrategias facilitadoras del aprendizaje, m) Liderazgo de los profesores y mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje. (Moral, 2018, p. 5)

Para este artículo se trabajó con diez actividades de “Identidad profesional docente” que se proponen en la guía, relacionadas con valores y propósitos profesionales y que fundamentan la práctica, experiencias previas, ciclo de vida profesional, tareas docentes, metáforas, rasgos, actitudes, características, rol y estilo docente y derechos y deberes del maestro. (Moral, 2018).

### Muestra

Para efectos de la investigación y su contextualización hacia la Universidad de Costa Rica en el estudio se aplicó una muestra no probabilística por conveniencia, debido a que la investigadora trabajó con el estudiantado que cursó en 2020 la Práctica Profesional Docente y el que ingresó en 2021 a este proceso, los cuales se encuentran en quinto y cuarto año de carrera, respectivamente. El grupo 1 (G1) lo constituyen 21 estudiantes que cursaron la práctica en 2020 y el grupo 2 (G2), el estudiantado que ingresó a este proceso en 2021, conformado por 26 estudiantes.

**TABLA 4**  
DISTRIBUCIÓN DE LA MUESTRA

Sujetos	G1	G2
Hombres	14,28%	38,46%
Mujeres	85,71%	61,53%

Nota: G1=Grupo 1. G2= Grupo 2, elaboración propia.

Es importante mencionar que la muestra constituida por 47 sujetos es exhaustiva (Patton, 2015), para la realidad de la Carrera de Educación Primaria de la Universidad de Costa Rica, pues representa el total de los posibles sujetos del cuarto y quinto año; ya que solo existe un único grupo por cada generación.

## Recolección y análisis de datos

Al G2 se le aplicó el material para la formación del profesorado sobre *Identidad Profesional* durante el curso FD-0189 “Investigación en el aula escolar II”; por medio de sesiones sincrónicas y asincrónicas virtuales. En total se realizaron 10 actividades que incluían elementos biográficos, emocionales, profesionales o de sentido profesional.

Posteriormente, a ambos grupos se les aplicó una prueba de análisis visual con cinco imágenes que consideran elementos de la identidad profesional, como valores y propósitos, rasgos, actitudes, rol y estilos docentes, además de una entrevista grupal semiestructurada.

Para comparar las proposiciones o frases obtenidas en la prueba visual del grupo G1 y G2 se utilizó el *análisis de contenido y lingüístico*, de manera que se examinaron las complejidades sintácticas de las respuestas dadas por los sujetos, en cada una de las cinco imágenes que se mostraron en el test. Las categorías son construidas a partir de Gobbo y Chi (1986), Berliner (2000), Nefedova (2005) y Mavrou (2013). Esta prueba generalmente ha sido utilizada para el estudio en la comparación de la complejidad cognitiva y resolución de problemas de profesionales expertos y principiantes.

Las categorías fueron: *a) número de proposiciones; b) nivel de complejidad sintáctica de las proposiciones: frases simples y frases subordinadas (causales, consecutivas, disyuntivas, comparativas, coordinadas, etc.); c) tipo de información de las proposiciones: explícita e implícita; d) diversidad de vocabulario utilizado.*

Por otro lado, las entrevistas semiestructuradas grupales que se aplicaron a ambos grupos se evaluaron mediante un análisis de contenido básico, según lo propuesto por Neuendorf (2017).

## Aspectos éticos

Para llevar a cabo estas actividades se han empleado criterios de calidad ética por medio de un consentimiento informado de confidencialidad y operación (McNiff, 2013 y Ley 8968 “Protección

de las personas frente al tratamiento de sus datos personales”, República de Costa Rica). En este documento se describía el propósito de la investigación, las acciones que se ejecutarían, los riesgos y la protección de los datos brindados a partir de la Ley 8968 de la República de Costa Rica.

## Resultados y análisis

Los resultados obtenidos del G1 (2020) y G2 (2021) se sistematizaron mediante un análisis estadístico exploratorio, el cual pretende extraer toda la información posible y generar nuevas hipótesis a partir de las conjeturas de los datos recolectados y resumir la información para su análisis y reflexión (Batanero, Espeda y Godino, 1991).

### Resultados de las pruebas visuales

En el análisis de los protocolos escritos de ambos grupos (G1 y G2), se muestra que en el G2 existe mayor estructura, comprensión y análisis a partir de las imágenes mostradas; ya que en muchos de los casos se obtuvieron proposiciones de más de tres frases, por lo que existe una reflexión más elaborada.

En la primera imagen de la prueba visual el G1 muestra un 38,10 % de proposiciones de una frase en contraposición al G2 que obtiene un 3,85 %, este grupo logra porcentajes superiores en enunciados de tres frases (34,62 %) y de cuatro o más frases (11,54 %); en cambio el G1 logra un porcentaje inferior en proposiciones de tres frases (19,05 %) y para el caso de cuatro o más frases, no existen protocolos escritos que cumplan con estas características. Para la imagen 2, se encuentra mayor número de enunciados con una (42,86 %) o dos frases (52,38 %) en el G1, y en el G2 existen proposiciones de dos y tres frases (42,31 % para ambos casos) y de cuatro o más frases (7,69 %), para este último caso el G1 no muestra respuestas de este tipo. En cuanto a la imagen 3, ambos grupos presentan mayormente proposiciones de dos frases (GE= 69,23 % y GC= 71,43 %), pero

la diferencia radica en que en el G2 existen enunciados de tres frases (26,92 %) y en el G1 no existen este tipo de proposiciones, por lo que hay mayor reflexión por parte del G2. Por último, para el número de proposiciones realizadas por los sujetos de la imagen 4 y la imagen 5 se muestra predominio de enunciados de dos frases, en la imagen 4 el G2 posee un 76,92 % y el G1 un 95,24 %, pero existe un porcentaje significativo de sujetos que emplean tres frases (11,54 %) en el G2. Además, para el caso de la imagen 5, aunque existe el predominio en las dos frases, siempre existe una diferencia porcentual entre ambos grupos (G2= 96,15 % y G1= 90,48 %), por lo que se puede evidenciar mayores unidades de información sobre competencias docentes en el G2 en los protocolos escritos.

Respecto al nivel de complejidad sintáctica de las proposiciones, aunque ambos grupos presentan minoría en la elaboración de frases simples, el G2 muestra porcentajes mayores en frases subordinadas para explicar cada imagen de la prueba visual.

Así, las respuestas dadas por el G2 poseen mayor complejidad lingüística y gramatical, asociadas a procesos cognitivos más complejos; muestra de esto es que este grupo plantea proposiciones con información implícita, lo cual implica un conocimiento específico y experto. Por ejemplo, en la figura 2, el G1 no plantea información implícita, en cambio el G2 logra porcentajes superiores (73,08 %) de enunciados de este tipo. De manera general, los resultados obtenidos reflejan un mayor desarrollo de frases implícitas en el G2, con lo que supera en al menos un 50 % al G1.

En cuanto al empleo de diversidad de vocabulario, el G1 muestra mayores porcentajes en el no uso o uso de una o dos palabras pertenecientes al lenguaje técnico y profesional del área educativa y asociado a la Identidad docente, en contraposición con el G2 que logra el uso de vocabulario especializado en las proposiciones con tres, cuatro y hasta cinco o más palabras de este tipo. Para esta categoría es observable que, en tres de las cinco figuras de la prueba visual, el G2 posee un 100 % de diversidad de vocabulario y en las figuras restantes presenta un porcentaje de al menos 92% en el empleo de diversidad de vocabulario especializado, propio de la docencia y de la Identidad profesional.

**TABLA 5**

PORCENTAJE DE LOS RESULTADOS OBTENIDOS EN LA PRUEBA VISUAL PARA EL ANÁLISIS DE CONTENIDO Y LINGÜÍSTICO DE COMPLEJIDADES SINTÁCTICAS

Categorías		Imagen 1		Imagen 2		Imagen 3		Imagen 4		Imagen 5	
		G1	G2	G1	G2	G1	G2	G1	G2	G1	G2
Número de proposiciones	Una frase	38,10	3,85	42,86	7,69	28,57	3,85	4,76	11,54	9,52	3,85
	Dos frases	42,86	50	52,38	42,31	71,43	69,23	95,24	76,92	90,48	96,15
	Tres frases	19,05	34,62	4,76	42,31	0	26,92	0	11,54	0	0
	Cuatro o más frases	0	11,54	0	7,69	0	0	0	0	0	0
Nivel de complejidad sintáctica de las proposiciones	Frase simple	23,81	7,69	19,05	3,85	19,05	3,85	4,76	3,85	9,52	7,69
	Frases subordinadas	76,19	92,31	80,95	96,15	80,95	96,15	95,24	96,15	90,48	92,31
Tipo de información de las proposiciones	Información explícita	90,48	50	100	26,92	71,43	19,23	95,24	42,31	66,67	19,23
	Información implícita	9,52	50	0	73,08	28,57	80,77	4,76	57,69	33,33	80,77
Diversidad de vocabulario utilizado en las explicaciones construidas	Una o dos palabras	57,14	42,31	76,19	57,69	90,48	50	61,90	61,54	80,95	34,62
	Tres o cuatro palabras	19,05	30,77	9,52	38,46	4,76	30,77	0	26,92	0	38,46
	Cinco o más palabras	0	26,92	0	3,85	0	19,23	0	7,69	0	19,23
	No presenta	22,73	0	13,64	0	4,76	0	27,59	3,85	16	7,69

Nota: G1=Grupo 1. G2= Grupo 2, elaboración propia.

## Resultados de las entrevistas semiestructuras grupales

Los resultados de las entrevistas grupales se evaluaron mediante el análisis de contenido básico (Neuendorf, 2017), aplicado a las seis preguntas relacionadas con la adquisición de competencias en el período de la Práctica Profesional Docente, experiencias, grado de satisfacción y otras relacionadas con la identidad profesional.

Entre los aspectos más importantes se visualiza que el estudiantado está complacido con la formación académica recibida en la carrera de Educación Primaria de la UCR; sin embargo, mencionan complicaciones académicas y prácticas para enfrentar el proceso de la Práctica Profesional durante los años 2020 y 2021, debido a la pandemia causada por la COVID-19; ya que, por la diversidad contextual de Costa Rica, las clases virtuales dirigidas a niños y niñas presentaron un obstáculo para aplicar todo lo aprendido teóricamente en sus cuatro o más años de formación dentro del Plan de Estudio de la Carrera en Educación Primaria de la UCR.

De igual manera, el estudiantado menciona carencias en procesos reflexivos sobre aspectos profesionales, didácticos, metodológicos y tecnológicos. Además, externan la necesidad de elaborar materiales que les permitan reflexionar sobre sí mismos y el quehacer educativo; ya que esto está ausente en la propuesta de estos cursos. Ante ello, el G2 reconoce la importancia de reflexionar sobre los elementos biográficos, emocionales y profesionales para analizarse y conocerse a sí mismos como individuos y maestros. Es importante mencionar que, gracias a la aplicación de estas actividades, los estudiantes lograron redefinir su concepción de ser docentes; pues trabajar junto con docente expertos afianza elementos y nociones que antes eran solo parte de la teoría académica. El estudiantado comenta que estas acciones repercutieron en aspectos decisivos acerca de su vocación profesional para continuar en la carrera y culminarla o tomar decisiones ligadas a su futuro profesional. Estas actividades necesitan ser contextualizadas en la educación costarricense, pero sí son un material provechoso y exitoso para emplearse durante la Práctica Profesional Docente, ya que guía al estudiantado a una reflexión profunda de la labor del profesorado y a un pensamiento más elaborado y experto.

## Discusión datos y resultados

A partir de estos resultados, se puede decir que el proceso planteado en la Carrera de Educación Primaria de la Universidad de Costa Rica sobre la articulación de cursos en el año que los estudiantes realizan la Práctica Profesional Docente es positivo y bien valorado por los estudiantes, ya que contribuye con el balance teórico-práctico y la reflexión durante el proceso de aproximadamente seis meses. Sin embargo, es evidente que existe una carencia curricular en relación con el desarrollo de competencias docentes durante la formación de los futuros educadores, ya que los aprendizajes se basan en procesos académicos y teóricos que tienen un bajo efecto para el desarrollo profesional integral.

Promover la identidad docente es un elemento importante que aporta en la formación y autoconcepción de los maestros, pues les permite reflexionar sobre sí mismos y construir su propia utopía de futuro profesional; además, es definitoria en la toma de decisiones sobre el futuro y en el reconocimiento de la vocación docente.

De igual manera, es evidente que la evaluación en los cursos de la práctica docente no incide en procesos de análisis y reflexión individuales y colectivos. Es evidente que las actividades que se plantean son de observación y no de reflexión, por lo que el estudiantado no cuenta con procedimientos ni materiales que guíen los componentes de las competencias profesionales y que les ayuden a potenciar el proceso de enseñanza- aprendizaje y el desarrollo de conocimientos significativos para los niños y niñas.

El estudiantado está convencido de que este periodo de contacto con las instituciones educativas y con docentes expertos es decisivo para formarse como profesionales en docencia y adquirir competencias.

Para el caso de esta carrera no existen materiales de reflexión profesional y algunos de los aspectos que se desarrollan son solo de observación descriptiva.

Desde esta perspectiva, el uso de materiales reflexivos contribuye con la formación personal y profesional para potenciar el autoconocimiento y el reconocimiento de elementos profesionalizadores. Por lo tanto, se puede decir que estos materiales permiten



desarrollar competencias profesionales, en lugar de reproducir los sistemas apreciados mediante una simple observación (reproducir la imagen del profesor que observan sin cuestionar su identidad docente) propia de los sistemas educativos tradicionales. Ante esto, es necesario que los futuros maestros dispongan de materiales e instrumentos que les guíen en la reflexión en el proceso articulado de la Práctica Profesional Docente.

## Conclusiones

Los resultados obtenidos en este estudio dejan como evidencia la utilidad de la incorporación de instrumentos y materiales que promuevan el desarrollo de competencias profesionales mediante la reflexión, pues provoca mejores resultados en la formación del profesorado.

Es evidente la necesidad de cambiar nuestro programa formativo e incorporar materiales e instrumentos que promuevan procesos más que descriptivos y de observación dentro del periodo de la Práctica Profesional Docente. El uso de este tipo de materiales es una propuesta que puede contribuir con la mejora de este proceso desde la perspectiva de garantizar la coherencia teórico-práctica para potenciar el carácter profesionalizador de los maestros novatos. Por medio de estos recursos serán capaces de brindar una respuesta más profesional, experta o competente, capaz de captar la complejidad de la enseñanza (Moral, 2021), por lo que estos materiales son una alternativa válida y coherente para enfrentar los avatares del ejercicio docente.

Aunque para esta investigación solo se trabajó con la identidad profesional, es evidente que la dinámica de la carrera no ha priorizado formar en estas destrezas al alumnado, y con la aplicación de estas actividades en un corto tiempo se evidenciaron respuestas de mayor estructura, comprensión y análisis en el grupo 2. Aunque el enfoque desde la articulación de ciclos es acertado y bien evaluado por el estudiantado, se necesitan insumos que permitan a los futuros profesionales aumentar su capacidad de respuesta a situaciones del campo educativo y dotar de coherencia al programa de

la práctica, evitando los problemas de desconexión teoría-práctica y los problemas de aprendizaje por observación, así como la falta de coordinación entre escuela y universidad (Moral, 2021).

Se demuestra que, por medio de técnicas como el análisis de contenido y lingüístico de complejidades sintácticas de las proposiciones o frases (Gobbo y Chi, 1986; Nefedova 2005 y Mavrou, 2013), aplicado en esta indagación, se puede desarrollar la reflexión y análisis del entorno educativo de los docentes novatos. Además, esta investigación contribuye a demostrar que el uso de materiales reflexivos aporta coherencia al modelo curricular de la Práctica Profesional Docente, debido a que las respuestas construidas por el Grupo 2 son más elaboradas, complejas e inductivas, lo cual acerca a sus integrantes a un pensamiento más competente y profesional.

Aunque la situación pandémica provocó una adaptación virtual para aplicar las distintas etapas de la investigación, en los años 2020 y 2021, se rescata el hecho de que se cumplió con la promoción de la Identidad Profesional Docente en estudiantes de cuarto año de la Carrera de Educación Primaria de la Universidad de Costa Rica y, aunque el tiempo de aplicación se limitó a unos meses en el Grupo 2, los resultados son significativos y satisfactorios en términos del desarrollo de respuestas más elaboradas, con vocabulario especializado asociado a procesos cognitivos más complejos que muestra proposiciones con información implícita que conllevan un conocimiento específico y experto.

A partir de lo anteriormente expuesto, se comprueba la necesidad de crear materiales reflexivos sobre competencias profesionales como una propuesta para mejorar la Práctica Profesional Docente de la Carrera de Educación Primaria de la Universidad de Costa Rica y así potenciar el carácter profesionalizador y la coherencia teórico-práctica.

Se sugiere la elaboración de materiales reflexivos contextualizados a Costa Rica; ya que, por realidades extremas, había conceptos desconocidos para el alumnado en las actividades, lo cual se sopesó mediante las intervenciones sincrónicas. Además, el uso de diversas herramientas como Moodle de la Universidad de Costa Rica (Mediación Virtual UCR) y otras de acceso libre, ayudó con la virtualización de los instrumentos, lo cual asegura la accesibilidad y

disponibilidad para el alumnado de los recursos adaptados a una realidad emergente.

En conclusión, existe la necesidad de promover competencias docentes en la formación de futuros maestros, y el uso de instrumentos y materiales reflexivos que guíen en la adquisición de competencias profesionales y que busquen un balance articulado en la formación de los futuros profesionales de Educación Primaria en Costa Rica.

## Referencias

- Alonso Arroyo, A., Spotti Lopes Fujita, M., Gil Leiva, I., y Padiella, A. (2016). Protocolo verbal: análisis de la producción científica, 1941-2013. <https://webs.um.es/isgil/resources/Verbal%20protocol%202016%20Gil-Leiva.pdf>
- Batanero, C., Estepa, A., y Godino, J. D. (1991). Análisis exploratorio de datos: sus posibilidades en la enseñanza secundaria. *Suma*, 9(25-31). <https://www.ugr.es/~batanero/pages/ARTICULOS/anaexplora.pdf>
- Berliner, D. (2000). A personal Response to Those Who Bash Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 51 (5), 358–371. <https://doi.org/10.1177/0022487100051005004>
- Berliner, D. (2001). Learning About Learning From Expert Teachers. *International Journal of Educational Research*, 35, 463-482. [https://doi.org/10.1016/S0883-0355\(02\)00004-6](https://doi.org/10.1016/S0883-0355(02)00004-6)
- Campos, J. (2016). Conocimiento profesional de los profesores: formación de profesores en dos agrupamientos de escuelas. *Revista Electrónica Interuniversitaria De Formación Del Profesorado*, 19(2), 273-287. <https://revistas.um.es/reifop/article/view/255681>
- Carrera de Educación Primaria (2014). Reestructuración Integral del Plan de Estudio de la Carrera de Bachillerato y Licenciatura en Educación Primaria. Universidad de Costa Rica.
- Cervantes, GM y Dengo, MCV (2019). Identidad profesional y formación docente universitaria: Un proceso en construcción desde la mirada del estudiantado. *Actualidades Investigativas en Educación*, 19 (1), 196-215. <http://dx.doi.org/10.15517/aie.v19i1.35379>

- Darling-Hammond, L y Oakes, J. (2019). *Preparing teachers for a deeper learning*. Harvard Education Press.
- Darling-Hammond, L. (2006). Constructing 21<sup>st</sup>-century teacher education. *Journal of Teacher Education*, 57(3), 300-314. <https://doi.org/10.1177/0022487105285962>
- Darling-Hammond, L., Burns, D., Campbell, C., Goodwin, A., Hammerness, K., Low, y Zeichner, K. (2017). *Empowered educators*.
- Day, C. y Gu, Q. (2012). *Profesores: vidas nuevas, verdades antiguas: una influencia decisiva en la vida de los alumnos*. Narcea Ediciones.
- Forzani, F. (2014). Understanding “Core Practices”. *Journal of Teacher Education*, 65(4), 357-368. <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0022487114533800>
- Fuster Guillén, D. E. (2019). Investigación cualitativa: Método fenomenológico hermenéutico. *Propósitos y representaciones*, 7 (1), 201-229. <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2019.v7n1.267>
- Gairín, J, Díaz A., Vicario, Del Arco, I. y Flores, O. (2019). Efecto e impacto de las prácticas curriculares de los grados educación infantil y primaria: La perspectiva de estudiantes, tutores y coordinadores. *Educación XX1*, 22(2), 17-43. <https://www.redalyc.org/journal/706/70666696001/html/>
- Gallego, M.J., Gámiz, V., Pérez, P. y Romero, A. (2009). Desarrollo de competencias en el Prácticum con materiales y actividades online. *Revista Medios y Educación*, 34, 135-150. <https://recyt.fecyt.es/index.php/pixel/article/view/61372/37385>
- Gobbo, C., y Chi, M. (1986). How knowledge is structured and used by expert and novice children. *Cognitive Development*, 1(3), 221-237. [https://doi.org/10.1016/S0885-2014\(86\)80002-8](https://doi.org/10.1016/S0885-2014(86)80002-8)
- Hall, R. (2020). *Mixing methods in social research. Qualitative, quantitative and combined methods*. Sage.
- Hargreaves, A. y Goodson, I. (1996). Teachers’ professional lives: Aspirations and actualities [La vida profesional de los docentes: aspiraciones y actualidad]. I. F. Goodson, y A. Hargreaves
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2003). *Metodología de la investigación*. México: Editorial Mc Graw-Hill.
- Holsti, O. (1969). Content analysis for the social sciences and humanities. [Análisis de contenido para ciencias sociales y huma-

- nidades]. *Addison-Wesley Publislung Company* Mavrou, I. (2013). Precisión lingüística y complejidad sintáctica. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 14 (6), 75-90. [https://www.nebrija.com/revista-linguistica/files/articulosPDF/526a6cb2d0997\\_articulo\\_8.pdf](https://www.nebrija.com/revista-linguistica/files/articulosPDF/526a6cb2d0997_articulo_8.pdf)
- Moral Santaella, C. (1997). *Fundamentos para una práctica reflexiva en la formación inicial del profesor*. Universidad de Granada - FORCE. <https://digibug.ugr.es/handle/10481/43104>
- Moral Santaella, C. (1998). *Formación para la profesión docente*. Grupo FORCE y Grupo Editorial Universitario.
- Moral Santaella, C. (2000). Formación para la profesión docente. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 37, 171-186. [https://www.researchgate.net/publication/39138085\\_Formacion\\_para\\_la\\_profesion\\_docente](https://www.researchgate.net/publication/39138085_Formacion_para_la_profesion_docente)
- Moral Santaella, C. (2019). *Competencias para el diseño y desarrollo de experiencias de aprendizaje en la formación del profesorado*. Síntesis, S.A.
- Moral Santaella, C. (2021a). Comprobando la eficacia de materiales reflexivos sobre competencias profesionales docentes. Un estudio de investigación-acción. *Revista Practicum*, 6(1), 26-43. <https://doi.org/10.24310/RevPracticumrep.v6i1.10230>
- Moral Santaella, C. (2021b). *Reflexiones en torno a la coherencia, eficacia y resistencia observada en el Prácticum para el Grado de Educación Primaria*. Simposio Internacional sobre el Prácticum y las prácticas externas. Poio, España. <https://drive.google.com/file/d/1Mu8MfS6q9UgCcSQpmx1ihqbIOQmxKSvv/view>
- Nefedova, N. (2005). La complejidad sintáctica como recurso del despertar a la reflexión (Refleksia). [Tesis doctoral, Universitat de Barcelona] [https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/2084/tesis\\_Natalia\\_Nefedova.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/2084/tesis_Natalia_Nefedova.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Neuendorf, K. (2017). *The content analysis*. Sage.
- Perafán, G. (2013). La transposición didáctica como estatuto epistemológico fundante de los saberes académicos del profesor. *SciELO Analytics*, (37), 83-93. [http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0123-48702013000100006](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-48702013000100006)
- Pérez-García, P. (2008). Competencias adquiridas por los futuros docentes desde la formación inicial. *Revista de edu-*

- cación, (347), 171-173. [https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract\\_id=3238482](https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=3238482)
- Prieto, M. (2004). La construcción de la identidad profesional del docente: un desafío permanente. *Revista enfoques educacionales*, 6(1), 29-49.
- Rodríguez-Gómez, D., Armegol, C. y Meneses, J. (2017). La adquisición de competencias profesionales. *Revista de Educación*, 376, 229-251. <http://doi: 10.4438/1988-592X-RE-2017-376-350>.
- Sayago, Z. B., Chacón Corzo, M. A., y Rojas de Rojas, M. (2008). Construcción de la identidad profesional docente en estudiantes universitarios. *Educere*, 12(42), 551-561. <https://www.redalyc.org/pdf/356/35614569016.pdf>
- Tabash, N. (2020). Evaluación del Plan de Estudios en el nivel de Bachillerato en Educación Primaria. Universidad de Costa Rica.
- Tallaferro, D. (2006). La formación para la práctica reflexiva en las prácticas profesionales docentes. *Educere*, 10(33), 269-273. <https://www.redalyc.org/pdf/356/35603309.pdf>
- Tejada Fernández, J. y Ruiz Bueno, C. (2013). Significación del prácticum en la adquisición de competencias profesionales que permiten la transferencia de conocimiento en ámbitos propios de la acción docente. *Profesorado*, 17(3). <https://www.redalyc.org/pdf/567/56729527006.pdf>
- Universidad de Costa Rica (2016). Carrera de Educación Primaria Universidad de Costa Rica. *Plan de estudios de la Carrera de Educación Primaria*. <https://www.cea.ucr.ac.cr/images/planes/CienSoc/Educacion2/educaprimaria320242.pdf>
- Universidad de Costa Rica. (2020a). ViVe-47-2020, Calendario Estudiantil Universitaria de la UCR, 2021. San José, Costa Rica. <https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:rqqV7ga4lVAJ:https://www.vive.ucr.ac.cr/index.php/node/index/471+&cd=2&hl=en&ct=clnk&gl=cr>
- Universidad de Costa Rica. (2020b). Resolución 158-2020. San José Costa Rica. <https://www.ucr.ac.cr/medios/documentos/2020/resolucion-r-158-2020.pdf>.
- Universidad de Costa Rica. (2020c). VD-11489-2020. San José, Costa Rica. <https://vd.ucr.ac.cr/documento/resolucion-vd-11489-2020/>