

La formación de maestros basada en la práctica reflexiva: la experiencia de la Universitat d'Andorra

Alexandra Saz Peñamaria¹, Alexandra Monné Bellmunt² y Virginia Larraz Rada³

¹ Universitat d'Andorra

² Universitat d'Andorra

³ Universitat d'Andorra

Resumen

El presente artículo detalla una propuesta de formación de maestros en modalidad dual, el bàtxelor en Ciències de l'educació de la Universitat d'Andorra. Esta propuesta tiene como objetivo principal fomentar los niveles más profundos de reflexión cuando los estudiantes realizan prácticas en los centros escolares. Como resultados principales destacamos la definición de los diferentes niveles de reflexión y el diseño de una propuesta pedagógica concreta para cada periodo de prácticas. Para dar respuesta a estos objetivos nos hemos basado en la obra de Fred Korthagen, y más concretamente, en el modelo de Cebolla y en el modelo ALACT (*Action, Looking back on actions, Awareness of Essentials aspects, Creating methods of actions and Trial*) de reflexión. Como conclusión principal destacamos la importancia de adoptar un enfoque realista en la formación de maestros basado en la práctica reflexiva que permita a los estudiantes transitar desde unos niveles de reflexión más superficiales, centrados en el entorno y en los comportamientos, a niveles más profundos de reflexión, centrados en la propia identidad profesional y personal.

Palabras clave

docencia universitaria, enfoque competencial, formación de maestros, modalidad dual, práctica reflexiva, prácticas en los centros escolares.

Abstracto

Este artículo detalla una propuesta de formación del profesorado en modalidad dual, el bàtxelor en Ciències de l'educació de la Universitat d'Andorra. El objetivo principal es fomentar niveles más profundos de reflexión cuando los estudiantes realizan prácticas en las escuelas. Los principales resultados son la definición de los diferentes niveles de reflexión y el diseño de una propuesta pedagógica específica para cada periodo de prácticas. Para responder a estos objetivos, hemos recurrido al trabajo de Fred Korthagen, y más concretamente a su modelo Cebolla y al modelo ALACT (*Action, Looking back on actions, Awareness of Essentials aspects,*

Creating methods of actions and Trial) de reflexión. Como conclusión principal, destacamos la importancia de adoptar un enfoque realista en la formación de maestros basado en la práctica reflexiva que permita a los estudiantes pasar de niveles superficiales de reflexión, centrados en el entorno y el comportamiento, a niveles de reflexión más profundos, centrados en la propia identidad profesional y personal.

Palabras clave

docencia universitaria, enfoque basado en competencias, formación del profesorado, modalidad dual, práctica reflexiva, prácticas en centros educativos.

1 Introducción

El bàtxelor en Ciències de l'educació de la Universitat d'Andorra (UdA) adopta la modalidad dual que implica que la formación de maestros se da en dos contextos formativos: la universidad y el centro escolar. Durante los semestres tercero, cuarto y sexto del plan de estudios, la actividad académica en la universidad se integra con la actividad formativa en el centro escolar. Esto se traduce en el hecho que los estudiantes durante la misma semana se forman tres días en la universidad y dos días en los centros escolares.

El objetivo de esta modalidad es acercar la formación a la realidad de los centros escolares y establecer vínculos profundos entre la teoría y la práctica. Se rehúye del modelo deductivo que va de la teoría a la práctica o también denominado de racionalidad técnica que entiende la práctica como la aplicación de la teoría aprendida en la universidad (Carlson, 1999). Este ha sido el enfoque tradicional en la formación de maestros, donde los estudiantes realizan las prácticas en las escuelas al final de su formación con el objetivo de poner en práctica los conocimientos aprendidos en la universidad (Korthagen, 2010). Este modelo de racionalidad técnica, tradicionalmente aplicado en la formación de maestros y a otras formaciones, crea una brecha entre la teoría y la práctica y no fomenta los niveles más profundos de reflexión (Smith, 2003).

Por el contrario, la formación del bàtxelor en Ciències de l'educació adopta un enfoque realista (Korthagen, 2010) de la formación de maestros basado en la práctica reflexiva, concebida esta como el saber y la reflexión desde la acción, donde se reflexiona al mismo tiempo que se está actuando y una vez que ya se ha actuado (Shön, 1992).

Desde este enfoque realista, la formación de los maestros debería fomentar niveles de reflexión profundos y rehuir de reflexiones superficiales donde solo se describen el entorno y los comportamientos observables. Es por eso, que el objetivo principal de esta propuesta formativa de formación de maestros, es fomentar los niveles más profundos de reflexión para que los estudiantes sean capaces de crear modelos alternativos de acción y de reflexión sobre la propia identidad personal y profesional y armonizar esta identidad con la profesión de maestro. Según Korthagen y Vasalos (2005) estos últimos niveles de reflexión son los que se encuentran más cerca de la esencia y de la identidad de la persona.

Primeramente, se hace necesario definir cuáles son los diferentes niveles de reflexión que los estudiantes pueden lograr en el desarrollo de sus prácticas en los centros escolares. Posteriormente, nos proponemos diseñar unas actividades de enseñanza aprendizaje concretas

que fomenten los niveles más profundos de reflexión de los estudiantes durante sus prácticas en los centros escolares.

Con el fin de dar respuesta a los objetivos propuestos, nos hemos dirigido a la extensa obra de Fred Korthagen, profesor emérito de la Universidad de Utrecht, especializado en el desarrollo profesional de los maestros. Concretamente, se ha tenido en cuenta dos modelos que cimientan la mayoría de los programas de formación de maestros en los Países Bajos: el modelo de Cebolla (Korthagen, 2004) y el modelo ALACT (*Action, Looking back on actions, Awareness of Essentials aspects, Creating methods of actions and Trial*) de reflexión (Korthagen, 2010).

En el modelo de Cebolla (Korthagen, 2004) se plantean seis niveles de reflexión: 1) entorno, (2) comportamiento, (3) competencias, (4) creencias, (5) identidad y (6) misión. La ilustración siguiente muestra los seis niveles de reflexión y como cada nivel incluye los niveles inferiores.

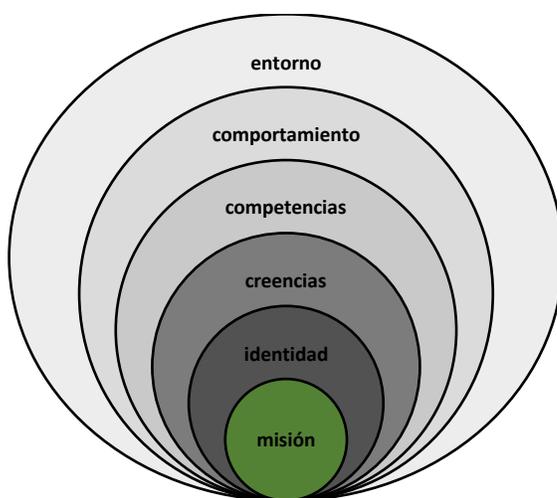


Ilustración 1. El modelo de Cebolla (Korthagen, 2004). Elaboración propia.

En la tabla siguiente se describe que implica cada nivel de reflexión y las preguntas asociadas.

Niveles de reflexión	Descripción	Preguntas de reflexión
Entorno	Una escuela, un aula, o un alumno concreto.	¿Con que me encuentro?, ¿con qué me enfrento?
Comportamiento	Las acciones educativas que son observables.	¿Qué hago?, ¿cuáles son mis comportamientos, acciones?
Competencias	Mis competencias, conocimientos, habilidades...	¿En qué soy competente?, ¿qué conocimientos, habilidades tengo?
Creencias	Ideas subyacentes, estereotipos.	¿Cuáles son mis creencias?, ¿mis prejuicios?
Identidad	La manera como cada uno percibe su propia identidad profesional o personal.	¿Quién soy?, ¿en mi vida, en mi profesión?
Misión	El lugar que ocupa cada uno en el mundo, la misión como maestro, sus valores y objetivos	¿Qué me inspira?, ¿cuáles son mis valores y objetivos en la vida?

Tabla 1. Los niveles de reflexión en el modelo de Cebolla (Korthagen, 2004). Elaboración propia.

Según el modelo de Cebolla (Korthagen, 2004) todos los niveles están interrelacionados; la reflexión se hace más profunda a medida que se buscan relaciones entre los diferentes niveles y se encuentran discrepancias. Estas se pueden dar, por ejemplo, entre nuestras creencias y nuestros comportamientos en el aula con los alumnos; o entre el entorno de trabajo y la misión profesional que tenemos como maestros. Reflexionar sobre estas discrepancias ayuda a que los diferentes niveles estén equilibrados (Korthagen, 2010). La formación de los maestros no solo se puede basar al reflexionar sobre el entorno y los comportamientos “la buena formación no puede reducirse a las técnicas, la buena formación viene de la identidad y la integridad del profesor” (Palmer, 1998, p.10).

El otro modelo de reflexión en el cual nos hemos inspirado ha sido el modelo ALACT (*Action, Looking back on actions, Awareness of Essentials aspects, Creating methods of actions and Trial*), (Korthagen, 2010) que plantea cinco fases de reflexión consecutivas:

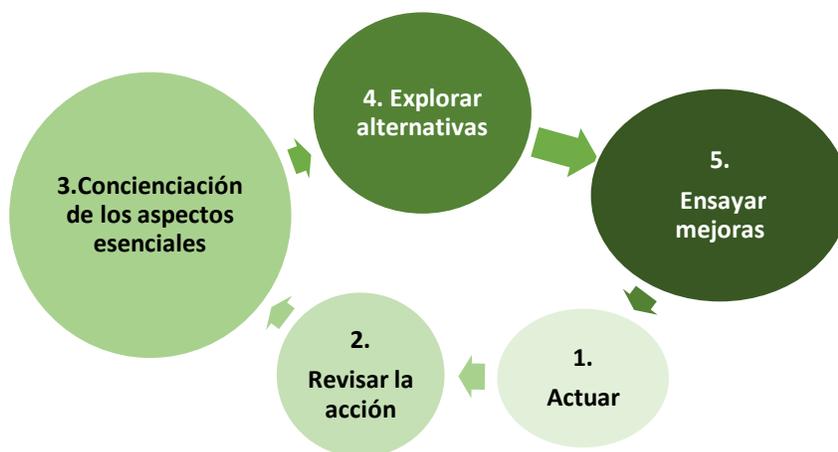


Ilustración 2. El modelo ALACT de reflexión (Korthagen, 2010). Elaboración propia.

En la tabla siguiente se describen las diferentes fases de reflexión del modelo ALACT y las preguntas asociadas.

Reflexión	Descripción	Preguntas de reflexión
Fase 1	Actuamos a partir de un problema, necesidad, objetivo...	¿Qué quería poner en práctica?, ¿qué quería conseguir?
Fase 2	<p>Revisando las acciones pasadas</p> <p>Conciencia de la situación ideal y de las limitaciones, comportamientos, emociones, creencias...</p> <p>Revisar la acción, su comportamiento, su pensamiento, deseo y actuación.</p> <p>El objetivo es hacer conscientes aquellas creencias, pensamientos y emociones que influyen en nuestras acciones</p>	<p>Preguntas que ayudan a reflexionar sobre acciones pasadas:</p> <p>¿Qué has hecho?, ¿qué querías conseguir?, ¿en que estabas pensando?, ¿cómo te has sentido?, ¿qué querían los alumnos (niños)?, ¿qué hicieron los alumnos?, ¿qué pensaron los alumnos?, ¿qué sintieron?, ¿qué querías conseguir?, ¿qué querías crear?, ¿cómo te has sentido cuando lo has conseguido?</p>

Fase 3	Conciencia de los aspectos esenciales El objetivo es salir de la zona de bienestar, reflexionar sobre las limitaciones, las discrepancias entre pensamiento, emociones y comportamientos.	¿Qué competencias esenciales se necesitan para darse cuenta de la situación ideal y superar las limitaciones?, ¿cuál es la relación entre las respuestas de la fase 2? Relación entre pensamientos, comportamientos y emociones.
Fase 4	Crear modelos alternativos de acción El objetivo es buscar soluciones Actualización de las competencias esenciales/necesarias	¿Cómo podemos movilizar las competencias esenciales?, ¿qué contenidos, procedimientos, valores necesito?, ¿cuáles son las ventajas y las desventajas de la solución propuesta?, ¿qué he decidido hacer la próxima vez?, ¿cómo lo haré?
Fase 5	Experimentar con un nuevo comportamiento El objetivo es introducir mejoras y experimentar nuevas acciones y soluciones.	¿Qué mejoras has introducido?, ¿qué has experimentado cuando has introducido un nuevo comportamiento que normalmente no realizabas?

Tabla 2. Los niveles de reflexión según el modelo ALACT (Korthagen, 2010). Elaboración propia.

El modelo de reflexión ALACT pretende que los estudiantes vayan más allá de su espacio de bienestar, un espacio con el que los estudiantes están familiarizados y se sienten seguros. Ampliar el espacio de bienestar solo es posible si se logran los niveles más profundos de reflexión donde se hacen explícitas las dimensiones cognitiva, conductual y emocional de la actuación docente (Korthagen, 2010).

2 Análisis de necesidades

Nuestra experiencia docente en la formación de maestros, nos muestra que cuando los estudiantes reflexionan sobre sus actuaciones docentes en el aula hay una tendencia natural a que estas reflexiones se queden en un nivel superficial donde solo se describen hechos y comportamientos observables. Es por eso, que el objetivo principal de esta propuesta formativa de formación de maestros es fomentar los niveles más profundos de reflexión para que los estudiantes sean capaces de crear modelos alternativos de acción y reflexionar sobre la propia identidad profesional y la misión de la profesión de maestro.

Para conseguir este objetivo, primeramente, se hace necesario definir cuáles son los diferentes niveles de reflexión que deseamos que los estudiantes logren en el desarrollo de sus prácticas en los centros escolares. Posteriormente, nos proponemos diseñar unas actividades de enseñanza aprendizaje concretas que fomenten el tránsito entre los diferentes niveles de reflexión hasta llegar a los niveles más profundos.

3 Contexto

La presente experiencia formativa se enmarca en el plan de estudios del bàtxelor en Ciències de l'educació de la UdA. Este plan de estudios forma maestros de infantil y de primera enseñanza que puedan atender las necesidades de aprendizaje de los alumnos de entre 0 y 12 años y que puedan vehicular las clases en diferentes lenguas.

Sus características principales son:

El multilingüismo. La formación se imparte en tres lenguas (inglés, catalán y francés) y cada estudiante elige su itinerario lingüístico, con la elección de una lengua de especialización además del catalán (inglés o francés). Al final de la formación los estudiantes son competentes en gestionar situaciones de enseñanza aprendizaje integrado de contenidos y lenguas en contextos plurilingües y multiculturales. Para lograr esta competencia los estudiantes realizan prácticas en las escuelas tutorizados por maestros que vehiculan en catalán, en inglés y/o francés. Además, durante el quinto semestre los estudiantes pueden realizar una estancia académica en el extranjero para reforzar, entre otras, las competencias lingüísticas de la lengua de especialización.

El enfoque competencial. El bàtxelor en Ciències de l'educació adopta el modelo educativo de la Universitat d'Andorra que se fundamenta en el aprendizaje y la evaluación de las competencias específicas y transversales de cada plan de estudios (GRIE, 2019). Este modelo educativo basado en competencias elimina el concepto clásico de asignatura centrada en los contenidos y adopta una estructura curricular modular. Cada semestre se divide en dos módulos, y cada módulo contiene:

- El planteamiento de un reto: al inicio del módulo se plantea un reto que los estudiantes tienen que resolver. El reto plantea una situación interdisciplinaria (diferentes áreas de conocimiento), real, relevante y vinculada con el entorno profesional.
- Seminarios: los seminarios agrupan contenidos (hechos y conceptos, procedimientos y actitudes y valores) que el estudiante tiene que adquirir, consolidar y saber movilizar para poder desarrollar cada competencia de manera satisfactoria. Tienen como referencia los resultados de aprendizaje.
- Trabajo guiado: el trabajo guiado son sesiones en las que un profesor guía al estudiante en la resolución del reto, ayudándolo a integrar los contenidos de los seminarios.
- Trabajo individual: el trabajo personal es el estudio que tiene que dedicar cada estudiante para lograr los hitos marcados.

Al finalizar el módulo el estudiante presenta la solución que propone para la resolución del reto. La solución tiene que ser creativa, viable y justificada.

La competencia en cultura democrática. El bàtxelor en Ciències de l'educació forma maestros en la competencia de la Cultura Democrática (CCD), la educación en derechos humanos y la consecución de los Objetivos del Desarrollo Sostenible (ODS). Esta competencia se trabaja de manera transversal en todos los módulos del plan de estudios y de manera específica en los módulos siguientes: *Escuela, sistema educativo y función docente, Enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales en una cultura de la democracia, Enseñanza y aprendizaje de contenidos en una lengua extranjera I* y en el *Trabajo final de bàtxelor*.

La competencia en el uso de las tecnologías del aprendizaje y el conocimiento (TAC). El bàtxelor en Ciències de l'educació forma maestros que gestionan situaciones de enseñanza y aprendizaje que incorporan los elementos de la cultura digital y el uso de las tecnologías del aprendizaje y el conocimiento. Esta competencia se trabaja de manera específica en los módulos siguientes: *Escuela, sistema educativo y función docente, Aprendizaje y desarrollo en contextos educativos, Enseñanza y aprendizaje de las lenguas y de la expresión corporal y artística, Enseñanza y aprendizaje de contenidos en una lengua extranjera I*, y el *Trabajo final de bàtxelor*.

La modalidad dual. Durante el segundo y el tercer curso, se combina, de manera integrada, la actividad académica en la universidad con las prácticas en centros escolares con el objetivo de acercar la formación a la realidad de la escuela y ampliar los vínculos entre teoría y práctica para mejorar la preparación de los futuros maestros. Los créditos europeos correspondientes a las prácticas en los centros escolares están integrados en el plan docente de los módulos que integran el plan de estudios y se identifican con la extensión U+E (Universidad-Escuela). Del total de 180 créditos del plan de estudios, 25 créditos corresponden a las prácticas en los centros escolares y se cursan en los semestres tercero, cuarto y sexto de manera integrada en los módulos correspondientes.

En la tabla siguiente se detallan los módulos que integran el plan de estudios del bàtxelor en Ciències de l'educació. En color verde están marcados los módulos donde se integra la formación en la universidad y en el centro escolar.

Curso	Semestre	Módulo	Créditos
Primero	1	1. Escuela, sistema educativo y función docente	15
		2. Aprendizaje y desarrollo en contextos educativos	15
	2	3. Enseñanza y aprendizaje de las ciencias experimentales I	15
		4. Enseñanza y aprendizaje de las lenguas y de la expresión corporal i artística	15
Segundo	3	5. Enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales en una cultura de la democracia	15 (11U- 4E)
		6. Enseñanza y aprendizaje de las matemáticas	15 (11U- 4E)
	4	7. Enseñanza y aprendizaje de contenidos en una lengua extranjera I	15 (11U- 4E)
		8. Enseñanza y aprendizaje de las ciencias experimentales II	15 (11U- 4E)
Tercero	5	Movilidad académica o profesional	30
	6	9. Enseñanza y aprendizaje de contenidos en una lengua extranjera I	15 (11U- 4E)
		10. Trabajo fin de bàtxelor	15 (11U- 5E)

Tabla 3. El plan de estudios del bàtxelor en Ciencias de la educación. Elaboración propia.

Teniendo en cuenta que la modalidad dual supone que la formación de maestros se da en dos contextos formativos (universidad y centro escolar), la enseñanza y la evaluación de las competencias del plan de estudios son compartidas por los diferentes agentes educativos:

Tutor del centro escolar: es el director o jefe de estudios del centro escolar. Su función principal es acoger el estudiante en el centro escolar facilitándole la información de interés público del centro y de la comunidad escolar, así como las normas y los documentos internos de funcionamiento.

Tutor del aula: es el maestro que orienta la práctica diaria del estudiante en el centro escolar. Entre sus funciones están la acogida del estudiante en el centro escolar, el asesoramiento y evaluación de la práctica docente del estudiante en el aula.

Tutor de la UdA: es un profesor de la universidad encargado del seguimiento de las prácticas del estudiante. Entre sus funciones est n asegurar la acogida de los estudiantes en los centros escolares, asesorar al estudiante en la realización de las diferentes actividades, coordinarse con los tutores del aula y evaluar las diferentes actividades de enseñanza aprendizaje.

Profesor de Seminario de la UdA: es un profesor de la universidad que imparte unos contenidos (conceptos, procedimientos, actitudes y valores) que el estudiante tiene que adquirir, consolidar y movilizar con el objetivo de desarrollar las diferentes competencias.

Profesor de Trabajo Guiado de la UdA: es un profesor de la universidad que guía al estudiante en la resolución del reto, ayudándolo a integrar los contenidos de los diferentes seminarios.

4 Resultados

Con el objetivo de definir los diferentes niveles de reflexión que queremos fomentar en los estudiantes cuando realizan prácticas en las escuelas y tomando como modelo teórico las aportaciones de Fred Korthagen, (2004, 2010) se han formulado tres niveles de reflexión. Cada nivel está asociado a uno de los tres semestres donde los estudiantes desarrollan prácticas en las escuelas. Estos niveles de reflexión son consecutivos y cada uno de ellos incluye los niveles anteriores.

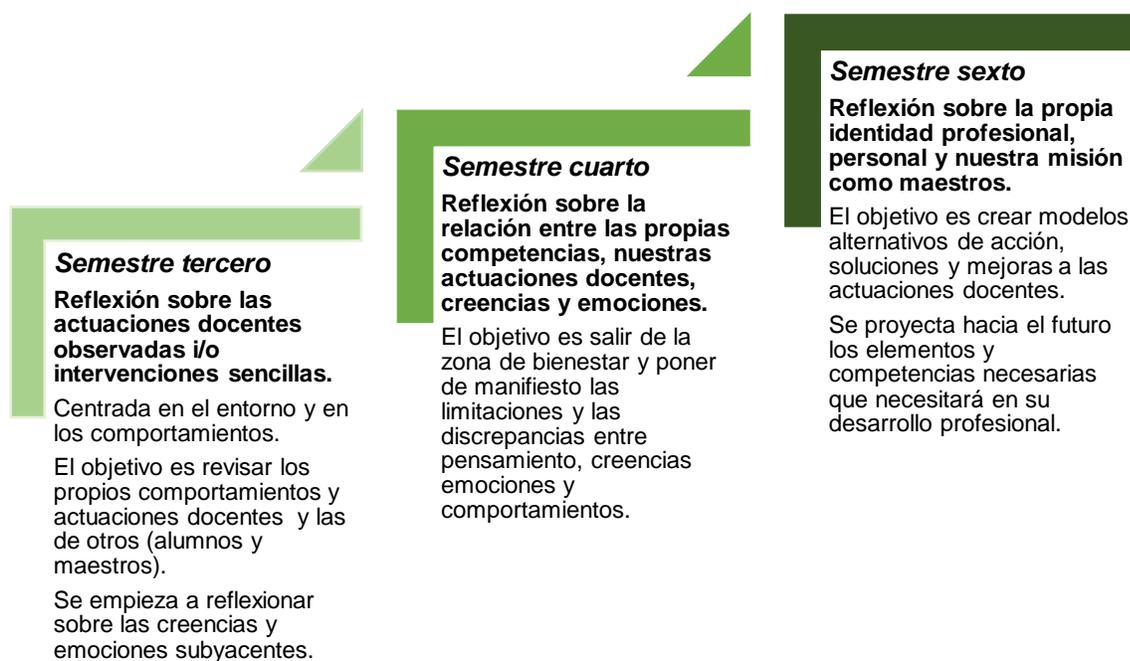


Ilustración 3. Los niveles de reflexión en el bacheloret en Ciències de l'educació. Elaboración propia.

Posteriormente para cada uno de los tres niveles de reflexión se han elaborado una serie de preguntas para provocar la reflexión de los estudiantes:

Semestre	Nivel de reflexión	Preguntas de reflexión
Tercero	<p>Reflexión sobre las actuaciones docentes observables y/o intervenciones sencillas.</p> <p>El estudiante debe reflexionar sobre el entorno (escuela, aula, alumno o el maestro) y las actuaciones docentes observables. También debe reflexionar sobre las propias actuaciones docentes en el aula teniendo en cuenta las propias emociones y creencias subyacentes. Estas reflexiones deben relacionarse con los conceptos teóricos y los diferentes autores tratados en la universidad.</p> <p>El objetivo es revisar los propios comportamientos y actuaciones educativas y las de los demás (maestros, alumnos).</p>	<p>¿Qué has hecho?, ¿qué ha hecho el maestro?, ¿el alumno?, ¿qué querías conseguir?, ¿en qué estabas pensando?, ¿cómo te has sentido?, ¿qué querían los alumnos (niños)?, ¿qué hicieron los alumnos?, ¿qué pensaron los alumnos?, ¿qué sintieron?, ¿qué querías conseguir?, ¿qué querías crear?, ¿cómo has sentido cuando lo has conseguido?, ¿con qué te has encontrado?, ¿qué haces?, ¿cuáles son tus comportamientos, acciones?</p>
Cuarto	<p>Reflexión sobre la relación entre las propias competencias, nuestras actuaciones docentes (comportamientos) y nuestras creencias y emociones.</p> <p>Se reflexiona sobre las competencias, creencias y emociones subyacentes a las actuaciones docentes realizadas en el aula y a la interrelación entre estas.</p> <p>El objetivo es salir de la zona de bienestar, reflexionar sobre las limitaciones, las discrepancias entre pensamiento, creencias, emociones y comportamientos.</p>	<p>¿Qué competencias has necesitado?, ¿en qué eres competente?, ¿en qué competencias necesitas mejorar?, ¿qué contenidos has necesitado?, ¿qué conocimientos debes mejorar?, ¿qué competencias lingüísticas debes mejorar?, ¿cuáles son tus creencias sobre el aprendizaje de las ciencias?, ¿cuáles son tus emociones cuando vehiculas en una lengua como el francés/inglés?, ¿cuáles eran las competencias que pensabas eran necesarias para gestionar una situación de enseñanza aprendizaje en un contexto plurilingüe y multicultural antes de las prácticas?, ¿y después?, ¿cuáles son tus emociones cuando gestionas una situación de enseñanza aprendizaje en un contexto plurilingüe y multicultural?</p>
Sexto	<p>Reflexión sobre la propia identidad profesional, personal y nuestra misión como maestros.</p> <p>El objetivo es que el estudiante cree modelos alternativos de acción, busque soluciones y proponga mejoras a sus actuaciones docentes teniendo en cuenta su identidad profesional, valores, objetivos y expectativas con relación a la profesión de maestro.</p>	<p>¿Quién eres?, ¿en tu trabajo, en tu vida?, ¿qué te inspira?, ¿qué maestro quiero ser?, ¿cómo sé movilizar las competencias esenciales?, ¿qué competencias, contenidos, procedimientos, valores necesitas?, ¿qué puedes hacer para alcanzarlas?, ¿qué hubieras decidido hacer la próxima vez?, ¿cómo lo harás?, ¿qué mejoras has introducido?, ¿qué has aprendido de la función docente y de su capacidad para influir en la sociedad?</p>

Tabla 3. Los niveles de reflexión por semestre y las preguntas asociadas. Elaboración propia.

Como resultado más destacado se presenta el diseño pedagógico planteado en el bàtxelor en Ciències de l'educació y más concretamente en los semestres donde los estudiantes realizan prácticas en los centros escolares (semestre 3º, 4º y 6º). Este diseño pedagógico tiene como objetivo facilitar el tránsito entre los diferentes niveles de reflexión hasta llegar a los niveles más profundos de reflexión.

Semestre	Nivel de reflexión	Actividades de enseñanza aprendizaje
Tercero	<p>Reflexión sobre las actuaciones docentes observables y/o intervenciones sencillas.</p> <p>El estudiante debe reflexionar sobre el entorno (escuela, aula, alumno o el maestro) y las actuaciones docentes observables. También debe reflexionar sobre las propias actuaciones docentes en el aula teniendo en cuenta las propias emociones y creencias subyacentes.</p> <p>El objetivo es revisar los propios comportamientos y actuaciones educativas y las de los demás (maestros, alumnos).</p>	<p>En los módulos 5 y 6 se plantean varias observaciones en el aula.</p> <p>Como evidencia de aprendizaje los estudiantes deben elaborar diferentes reflexiones escritas con los siguientes apartados: a) presentación del entorno, b) presentación de la actuación educativa observada o actividad, c) reflexión crítica y fundamentada con los conceptos teóricos y los diferentes autores tratados en la universidad y d) referencias bibliográficas.</p>
Cuarto	<p>Reflexión sobre la relación entre las propias competencias, nuestras creencias y emociones subyacentes a las actuaciones docentes realizadas en el aula y a la interrelación entre éstas.</p> <p>El objetivo es salir de la zona de bienestar, reflexionar sobre las limitaciones, las discrepancias entre pensamiento, creencias, emociones y comportamientos.</p>	<p>En el módulo 7 los estudiantes deben desarrollar una actividad de enseñanza y aprendizaje en el aula vehiculada en su lengua de especialización (francés i/o inglés) y registrarlo.</p> <p>En el módulo 8 los estudiantes deben desarrollar una actividad de enseñanza aprendizaje del área de las ciencias.</p> <p>Como evidencia de aprendizaje los estudiantes deben elaborar un trabajo de reflexión escrito con los apartados siguientes: a) presentación del entorno, b) diseño de la actividad, c) análisis del desarrollo de la actividad a posteriori teniendo en cuenta las propias competencias, creencias y emociones d) reflexión crítica y fundamentada y e) referencias bibliográficas.</p>
Sexto	<p>Reflexión sobre la propia identidad profesional, personal y la misión como maestros.</p> <p>El objetivo es que el estudiante cree modelos alternativos de acción, busque soluciones y proponga mejoras a sus actuaciones docentes teniendo en cuenta su identidad profesional, valores, objetivos y expectativas con relación a la profesión de maestro.</p>	<p>En el módulo 9 los estudiantes deben diseñar, aplicar y rediseñar una propuesta de enseñanza -aprendizaje integrado de contenidos y lenguas y desarrollar una actividad concreta en el aula en su lengua de especialización.</p> <p>En el módulo 10 los estudiantes elaboran un Trabajo final de bachelor que consiste en un proyecto orientado al desarrollo de una investigación o una innovación educativa. En la defensa oral del trabajo los estudiantes detallan sus expectativas profesionales y proyectan hacia el futuro las competencias, valores y conocimientos que necesitan en su desarrollo profesional.</p>

Tabla 4. Los niveles de reflexión por semestre y las actividades de enseñanza aprendizaje correspondientes. Elaboración propia.

5 Conclusiones

Como conclusión destacamos la importancia de adoptar en la formación de maestros un enfoque realista basado en la práctica reflexiva. Esta tiene que permitir a los estudiantes transitar desde unos niveles de reflexión más superficiales, centrados en el entorno y en los comportamientos, a unos niveles más profundos de reflexión centrados en la propia identidad profesional y la misión de la profesión de maestro. Para lograr este objetivo se hace necesario definir los niveles de reflexión por semestre y las actividades de enseñanza aprendizaje asociadas a cada nivel de reflexión. También hay que detallar con claridad el rol y las funciones de los diferentes agentes educativos que participan en la formación de maestros en modalidad dual.

Como perspectivas de futuro y teniendo en cuenta que esta propuesta pedagógica se lleva a cabo desde el curso académico 2018-2019, nos planteamos en un futuro analizar el desarrollo de la propuesta formativa, analizando por un lado los resultados de los estudiantes en relación al logro de los diferentes niveles de reflexión y analizando la satisfacción de los estudiantes y de los diferentes agentes educativos implicados en el diseño pedagógico desarrollado.

Referencias

Carlson, H.L. (1999). From practice to theory: A social constructivist approach to teacher education. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 1(2), 281-294.

Korthagen, F.A.J. (2004). In search of the essence of a good teacher: Towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 20(1), 77-97.

Korthagen, F. A. J. (2010). La práctica, la teoría y la persona en la formación del profesorado. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, ISSN 0213-8646, ISSN-e 2530-3791, N° 68, 2010, págs. 83-101

Korthagen, F. & Vasalos, A. (2005). Levels in reflection: Core reflection as a means to enhance professional development. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 11(1), 47-71.

GRIE (2019). El model educatiu de la Universitat d'Andorra. Sant Julià de Lòria. Recuperado de <https://www.uda.ad/universitat/informacio-institucional/model-educatiu/>

Palmer, P. J. (1998). *The courage to teach*. San Francisco: Jossey-Bass.

Shön, D.A. (1983). *The Reflective Practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books. Traducción española: (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.

Smith, P.J. (2003). Workplace learning and flexible delivery. *Review of Educational Research* 73(1), 53-88.