



**Facultad de
Ciencias Sociales
y Humanas - Teruel**

Universidad Zaragoza

**TRABAJO DE FIN DE GRADO
EN MAGISTERIO DE EDUCACIÓN INFANTIL**

Título: Aprendiendo a enseñar: Demandas formativas de los alumnos de Magisterio en Educación Infantil de la Universidad de Zaragoza, Campus de Teruel.

Title: Learning how to teach: Training demands of the students in the degree of Early Childhood Education at the University of Zaragoza, Campus of Teruel.

Alumno/a: María Pradas Manzano

NIA: 740266

Director/a: Pilar Loma Bielsa

AÑO ACADÉMICO 2019-2020

Índice

Resumen.....	3
Abstract.....	4
Motivación personal.....	4-7
Introducción.....	7-19
• La formación inicial docente.....	7-16
• Expectativas del alumnado, satisfacción académica y calidad de la enseñanza.....	16-19
Objetivos.....	19-20
Metodología.....	20-24
• Instrumento.....	20-22
• Población y muestra	23-24
• Aplicación.....	24
Resultados.....	25-30
Análisis/discusión.....	30-32
Conclusiones.....	32-33
Propuesta de mejora.....	33-40
Bibliografía.....	31-44
Anexo I	45-52

Resumen

Dentro de las ofertas de formación de la Universidad de Zaragoza y más concretamente del Campus de Teruel, se encuentra el grado de Magisterio en Educación Infantil cuyo cometido es formar a los futuros docentes que, generalmente, se incorporarán al sistema educativo de nuestro país.

El trabajo que se presenta a continuación tiene como objetivo conocer el grado de satisfacción académica y el grado de consecución de las competencias de la Orden ECI/3854/2007 de los estudiantes del grado de Magisterio en Educación Infantil de la Universidad de Zaragoza, Campus de Teruel. Para ello se ha realizado una investigación a partir de una encuesta que engloba técnicas de recogida de información tanto cualitativas – pregunta abierta- como cuantitativas –escala tipo Likert-. La muestra está compuesta por cincuenta alumnos pertenecientes al tercer y cuarto curso universitario.

Los resultados obtenidos permiten concluir que los futuros docentes demandan un cambio en su formación inicial: Una enseñanza que no solo se centre en el saber, sino también en el saber ser y en el saber hacer, es decir, en la práctica y que, además, sea un claro reflejo del día a día en las aulas de Educación Infantil. A partir de la información obtenida se proponen diversas medidas de mejora que no sólo aumentarán la motivación y la satisfacción académicas de los estudiantes hacia el grado, sino también la calidad de enseñanza de este.

Palabras clave: Formación inicial del profesorado, Grado en Educación Infantil, Universidad de Zaragoza, Campus de Teruel, satisfacción académica, opinión del alumnado.

Abstract

Among the training offers of the University of Zaragoza and, specifically, of the Campus in Teruel, there is a degree in Early Childhood Education whose main is to train future teachers who, generally, will join the educational system of our country.

The study that is presented below aims to determine the satisfaction degree and the degree of achievement of the Order ECI/3854/2007 competences of the students in the degree of Early Childhood Education at the University of Zaragoza, Campus of Teruel. To achieve these objectives, an investigation was carried out based on a survey that encompasses both qualitative –open question- and quantitative – Likert scale- techniques for collecting information. The sample is composed of fifty students belonging to the third and fourth university years.

The results obtained in this research allowed to conclude that future teachers demand a change in their initial training: A teaching that not only focuses on the knowledge, but also on knowing how to be and how to do, that is, in the practical part of the subjects. Moreover, they demand that their lessons should be a clear reflection of the day to day in the Early Childhood classrooms. Based on the information obtained, some improvement measures have been proposed in order not only to increase student's academic satisfaction and motivation but also the quality of teaching.

Key words: Teacher training, Degree in Early Childhood Education, University of Zaragoza, Teruel Campus, academic satisfaction, student opinion.

1. Motivación personal.

La elección de este tema para mi Trabajo de Fin de Grado surge a partir de una reflexión crítica y profunda que ha sido construida a partir de mi experiencia directa como alumna del grado de Magisterio Infantil de la Universidad de Zaragoza, Campus de Teruel.

Siempre me he considerado una alumna muy motivada hacia el aprendizaje. Esta motivación aumentó al comenzar la Universidad, pues por fin podía especializar mis estudios en la profesión que siempre quise tener: Maestra de Educación Infantil.

Durante los años de Universidad, cada vez que comenzaba una nueva asignatura, creaba una serie de expectativas, metas, conocimientos... relacionadas con la misma que esperaba alcanzar cuando ésta terminase. Una realidad a la que me he tenido que enfrentar durante mis estudios de grado es que la docencia universitaria se basa, mayormente, en un docente que expone la información que él o ella considera necesaria o importante. Los alumnos, pasamos entonces a un segundo plano donde somos meros receptores de información. Lamentablemente, son pocos los docentes que nos han preguntado qué es lo que queremos o esperamos aprender en su asignatura.

Desde mi punto de vista, la educación es un acto recíproco donde ambos componentes (profesores y alumnos) son totalmente imprescindibles. Es de vital importancia que los docentes se abran a escuchar las opiniones, sugerencias, expectativas... que sus alumnos puedan tener pues los alumnos universitarios son personas críticas, maduras y con una gran capacidad de reflexión.

Además, la universidad no forma parte de la educación obligatoria, por lo tanto, se da por supuesto que todos los alumnos que pertenecen a un grado lo han elegido (por unas razones u otras) y que, por lo tanto, tienen un gran interés en aprender.

Otra de las razones que me han llevado a elegir este tema surge a partir de la realización de mis prácticas escolares. Durante todas ellas, he vivido experiencias en colegios y guarderías con contextos y realidades muy diferentes. Un denominador común que he encontrado en todas las prácticas escolares que he realizado es el sentimiento de no estar preparada para dar una clase siendo yo la única maestra.

Durante el primer y el segundo año de prácticas, quise pensar que me faltaba todavía mucha información por aprender, pero actualmente, realizando el último curso, puedo afirmar que, aunque menos, sigo sintiéndome bastante perdida.

Entonces, me planteé cuál era el origen de este sentimiento, y si era yo la única persona que lo sentía. Comentándolo con mis compañeras de grado, el sentimiento era mucho más común de lo que esperaba.

Uno de los principales motivos que todos encontramos para esta situación es la gran cantidad de conocimientos teóricos que nos aporta la carrera y la falta de conocimientos prácticos (juegos, metodologías, dinámicas...) que ofrece. Por ejemplo, ¿De qué sirve conocer la importancia de la igualdad de género si luego no somos capaces de realizar una actividad en el aula para promoverla?

Es indudable que los conocimientos teóricos que nos aporta la carrera son totalmente necesarios, ya que son la base en la que se apoya toda acción docente. Sin embargo, considero que las actividades prácticas son, al final, lo que vamos a tener que llevar a cabo en el aula con nuestros alumnos y que, por lo tanto, deben de ser considerados como una parte esencial de nuestro aprendizaje.

Esta falta de aplicación práctica de los conocimientos teóricos que aprendíamos en las asignaturas es un hecho que me ha desmotivado mucho y me ha hecho sentir insegura a la hora de realizar mis prácticas escolares.

Con esta investigación, por un lado, quiero dar voz a los alumnos de los últimos cursos de Magisterio en Educación Infantil de nuestra Facultad y conocer así su punto de vista hacia la situación que planteo. Por otro lado, a partir de los resultados obtenidos, propondré medidas de mejora con el fin de aumentar el grado de satisfacción académica de los estudiantes con la formación que reciben en el presente grado. Estas medidas, no solo

favorecerán la satisfacción del alumnado, sino que también ayudarán a mejorar la calidad de la preparación del grado y permitirán atraer un mayor número de personas interesadas en la profesión docente.

2. Introducción

a. La formación inicial docente

“La formación inicial (...) de los docentes, desde la etapa de la educación infantil hasta la de la educación secundaria postobligatoria, es hoy un tema de especial preocupación en muchos países y de especial reflexión por parte de muchas universidades y administraciones educativas” (Martínez, 2016). Es por ello que, actualmente, la formación del profesorado es considerada como “uno de los puntos críticos de los sistemas educativos” (Prats, 2016).

El término de formación inicial docente hace referencia “a los años de formación en la Universidad, en los que los docentes adquieren el título que los capacita profesionalmente para ejercer como tales” (Cantón, Cañón y Arias, 2013). Para comprenderla mejor, debemos entender que en la formación inicial “interactúan múltiples tradiciones, tendencias, profesionales, instituciones y procesos” (Marcelo y Vaillant, 2018) y que, siguiendo a Martínez (2016), las exigencias actuales de la profesión docente son muy elevadas y son igual de exigentes para todos los docentes, sin importar la edad a la que imparten clase, por lo que no podemos plantearnos la formación de los docentes de los más pequeños como algo más sencillo o menor que la de los docentes de los mayores.

Siguiendo a Marcelo y Vaillant (2018), podemos afirmar que la formación inicial del docente es un campo complejo porque es influenciado por las distintas tendencias políticas; porque forma parte de un sistema interrelacionado; porque el acto de enseñar es percibido desde fuera como una tarea simple; porque está influenciada por el bagaje

personal del futuro docente; porque requiere no solo conocimientos, sino también valores, sentimientos y afectos, entre otros.

La creciente preocupación acerca de la formación de los futuros docentes, junto al conocimiento de su complejidad, ha dado lugar a numerosos cambios que han tratado de mejorar la calidad de la misma. Sin embargo, “muchas de esas acciones son insuficientes sin un proceso de renovación del currículum” (Pedraja-Rejas, Araneda-Guirriman, Rodríguez-Ponce, Rodríguez-Ponce, 2012). Es por ello que actualmente “estamos aún lejos de lo que debería ser la formación de los docentes en nuestro país” (Martínez, 2016)

Siguiendo esta línea y según Vaillant y Manso (2012), es de vital importancia hoy en día cuestionarse cómo mejorar la formación inicial de los futuros profesores y maestros. Con el fin de responder a esta pregunta “las investigaciones sobre la formación de profesorado han aumentado de una manera notable en los últimos años, como muestran las bases de datos de revistas científicas” (Prats, 2016).

Todos estos informes tienen un claro diagnóstico: Se debe dejar atrás el modelo de enseñanza tradicional, que queda totalmente obsoleto frente una realidad educativa y una sociedad en continuo cambio (Marcelo y Vaillant, 2018; Vaillant y Manso, 2012; Fernández y Alegre, 2004) ya que, siguiendo a Marcelo y Vaillant (2018), “continuar con el actual sistema de formación sin pensar en mejores propuestas sería tan imprudente como intentar sanar una enfermedad con los recursos y las medidas de higiene del Siglo XIX.”

Un hecho irrefutable es que “somos herederos del pasado, pero responsables del presente” (Marcelo y Vaillant, 2018), y el presente en el que nos encontramos no deja de cambiar día a día. Siguiendo a García y Castro (2012), estos cambios en el seno de la sociedad demandan, a su vez, un giro en la función docente, lo que repercute de forma

directa en la formación inicial de los futuros maestros, entendiendo que “la universidad del siglo XXI no puede ni debe permanecer de espaldas al desarrollo económico, tecnológico y cultural que estamos experimentando” (Mérida, 2006).

Muchos de estos cambios afectan de manera directa a la Universidad y deben ser considerados, según Mérida (2006), como una oportunidad para reflexionar acerca del sentido y la función social que tiene la formación inicial docente en el seno de la sociedad.

Los argumentos anteriores nos permiten concluir que “la universidad debe modernizarse para dar mejor respuesta a los retos y desafíos que le plantea la actual sociedad” (Fernández y Alegre, 2004). Para conseguirlo, “hace falta dar a la formación docente un nuevo sentido, lo que produce mucha incertidumbre y reclama respuestas” (Marcelo y Vaillant, 2018).

Hoy en día muchas de las investigaciones que abordan el tema de la formación inicial docente tratan de encontrar esas respuestas. Para ello, buscan los puntos débiles de dicha formación y proponen una serie de posibles mejoras con el fin de aumentar la calidad de la enseñanza de los futuros docentes.

Como se ha dicho anteriormente, el principal problema que presenta la formación inicial docente es que está basada en un modelo tradicional de la enseñanza, un modelo que está totalmente desligado de los continuos cambios que están surgiendo en nuestra sociedad y que, además, no está a la altura de las demandas que exigen los futuros maestros.

Los docentes universitarios dedican un gran número de horas a la enseñanza de conocimientos teóricos donde, según Pérez (2010), prevalecen las clases expositivas y magistrales, la toma pasiva de un gran número de apuntes y la reproducción exacta en los exámenes.

Por otro lado, nos encontramos con la enseñanza de los conocimientos prácticos que, lamentablemente, pasa a un segundo lugar en la prioridad de la mayoría de los docentes universitarios. Su enseñanza se caracteriza principalmente por seguir “un modelo, ya obsoleto pero resistente, de supuesta aplicación diferida y directa de la teoría a la práctica” (Pérez, 2010).

Por todo ello podemos afirmar que, al finalizar la carrera, nos encontramos con una nueva generación de docentes impregnados de conocimientos teóricos que son, en su mayoría, incapaces de llevar a la práctica.

Para hacer frente a este desafío, el Ministerio de Educación y Ciencia, en la Orden ECI/3854/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Infantil, estableció en su apartado tercero, una serie de competencias que los futuros docentes deberían alcanzar al finalizar su formación inicial (Tabla1).

Tabla 1 <i>Apartado 3 de la Orden ECI/3854/2007: Competencias que los estudiantes deben adquirir.</i>
<ol style="list-style-type: none">1. Conocer los objetivos, contenidos curriculares y criterios de evaluación de la Educación Infantil.2. Promover y facilitar los aprendizajes en la primera infancia, desde una perspectiva globalizadora e integradora de las diferentes dimensiones cognitiva, emocional, psicomotora y volitiva.

3. Diseñar y regular espacios de aprendizaje en contextos de diversidad que atiendan a las singulares necesidades educativas de los estudiantes, a la igualdad de género, a la equidad y al respeto a los derechos humanos.
4. Fomentar la convivencia en el aula y fuera de ella y abordar la resolución pacífica de conflictos. Saber observar sistemáticamente contextos de aprendizaje y convivencia y saber reflexionar sobre ellos.
5. Reflexionar en grupo sobre la aceptación de normas y el respeto a los demás. Promover la autonomía y la singularidad de cada estudiante como factores de educación de las emociones, los sentimientos y los valores en la primera infancia.
6. Conocer la evolución del lenguaje en la primera infancia, saber identificar posibles disfunciones y velar por su correcta evolución. Abordar con eficacia situaciones de aprendizaje de lenguas en contextos multiculturales y multilingües. Expresarse oralmente y por escrito y dominar el uso de diferentes técnicas de expresión.
7. Conocer las implicaciones educativas de las tecnologías de la información y la comunicación y, en particular, de la televisión en la primera infancia.
8. Conocer fundamentos de dietética e higiene infantiles. Conocer fundamentos de atención temprana y las bases y desarrollos que permiten comprender los procesos psicológicos, de aprendizaje y de construcción de la personalidad en la primera infancia.
9. Conocer la organización de las escuelas de educación infantil y la diversidad de acciones que comprende su funcionamiento. Asumir que el ejercicio de la función docente ha de ir perfeccionándose y adaptándose a los cambios científicos, pedagógicos y sociales a lo largo de la vida.

10. Actuar como orientador de padres y madres en relación con la educación familiar en el periodo 0-6 y dominar habilidades sociales en el trato y relación con la familia de cada estudiante y con el conjunto de las familias.
11. Reflexionar sobre las prácticas de aula para innovar y mejorar la labor docente Adquirir hábitos y destrezas para el aprendizaje autónomo y cooperativo y promoverlo en los estudiantes.
12. Comprender la función, las posibilidades y los límites de la educación en la sociedad actual y las competencias fundamentales que afectan a los colegios de educación infantil y a sus profesionales. Conocer modelos de mejora de la calidad con aplicación a los centros educativos.

Una competencia se entiende como “el conjunto de conocimientos, destrezas y actitudes que ha de ser capaz de movilizar una persona, de forma integrada, para actuar eficazmente ante las demandas de un determinado contexto” (Perrenoud, 2004). Estas competencias nos permiten desarrollar nuestras “capacidades cognitivas, afectivas, socioemocionales y físicas” (Mérida, 2006) y deben ser trabajadas, siguiendo a Pérez (2010), a partir de la práctica, de las vivencias y experiencias auténticas en contextos reales, de la reflexión, del debate y del contraste abierto de saberes tanto profesionales como personales.

Además, estas competencias, según Mérida (2006), capacitan a los docentes para desenvolverse de forma adecuada en numerosos contextos tanto vitales como profesionales y son puestas en juego “en los contextos reales de la vida del aula, cuando los problemas auténticos se materializan en momentos, situaciones, personas y recursos que demandan estrategias concretas para una intervención adecuada” (Pérez, 2010).

Podemos afirmar, por tanto, que la ORDEN ECI/3854/2007 trata de mejorar la calidad de la formación inicial de los estudiantes de Magisterio Infantil, otorgándole importancia tanto al saber, como al saber ser y al saber hacer. Sin embargo, y a pesar de ser considerado un paso importante para la formación inicial de los docentes, todavía queda mucho por hacer.

En la actualidad, son muchos los autores que han centrado sus investigaciones en realizar una reflexión sobre la importancia que tiene, durante la formación inicial docente, el hecho de trasladar los conocimientos teóricos a la práctica (Mayorga y Madrid, 2015; Alsina, 2013; Cantón, Cañón y Arias, 2013; Pedraja-Rejas et al., 2012; Pérez, 2010; Camacho y Padrón, 2006), pues está demostrado que “cuando el enseñante se encuentra en el aula se rige por un pensamiento práctico derivado de su experiencia como estudiante y como docente” (Camacho y Padrón, 2006).

Para asegurar una formación docente de calidad, no sólo debemos fijar nuestra atención en los conocimientos teóricos ya que, como defiende Alsina (2013), las personas se forman dando un significado a los contenidos que aprendemos y no recibiendo una serie de contenidos que ya están llenos de significado. Para que un individuo pueda llenar un contenido de significado tiene que interactuar con él utilizando todos sus sentidos, lo cual puede conseguirse a través de la práctica.

Camacho y Padrón (2006) remarcan la importancia de transformar en teorías activas y en principios de acción todas las aproximaciones teóricas de la enseñanza, pues, de no ser así, esos conocimientos teóricos pasarán a ser tan solo un repertorio prescriptivo u orientativo de actuaciones que difícilmente serán incorporados a la práctica docente. Es decir, como bien explican Cantón, Cañón y Arias (2013), no es suficiente con saber, sino que es necesario aplicar dichos conocimientos a situaciones concretas y poder transmitir esos saberes a otras situaciones.

Es muy importante comprender que, según Gergen (2001) citado por Pérez (2010), no debemos considerar la práctica como “una mera aplicación directa de la teoría, sino un escenario complejo, incierto y cambiante donde se producen interacciones que merece la pena vivir y a la vez observar, relacionar, contrastar, cuestionar y reformular, al ser espacios y procesos generadores de nuevos conocimientos.”

Por todo ello podemos afirmar que la práctica educativa debe estar siempre acompañada de un acto de reflexión. El futuro docente, debe, según Pérez (2010), realizar una reflexión para, en y sobre la práctica educativa, teniendo en cuenta la diversidad de situaciones que aparecen diariamente en los contextos en los que el docente debe intervenir: aula, centro y comunidad educativa. Para designar este hecho se crea el concepto de “teorización práctica” que hace referencia a “la reflexión del docente sobre su propia práctica, sobre su propia forma de actuar” (Pérez, 2010).

A partir de los argumentos de Pérez (2010), un docente no es competente sólo por manifestar habilidades y conocimientos que le permitan resolver de manera adecuada los problemas que se presenten en el aula, sino también porque reflexione acerca de la necesidad y el compromiso de actuar siguiendo esos conocimientos, habilidades, motivos, valores con flexibilidad, dedicación y perseverancia, en la solución de los distintos problemas.

Un ejemplo claro donde los conocimientos teóricos pasan a la práctica es el Prácticum, es decir, el periodo de prácticas que realizan los futuros docentes en las aulas de Infantil de los diferentes colegios. En el caso de la Universidad de Zaragoza, el Prácticum se realizan el segundo, tercer y cuarto año de carrera, incrementando cada año el número de horas y el margen de actuación y responsabilidad que adquieren los futuros docentes.

“El Prácticum supone un momento de encuentro con la realidad, no sólo con los profesionales y los niños, sino también con los propios sentimientos, los miedos y las

esperanzas futuras” (González-Garzón y Laorden, 2012). Además, el Prácticum se entiende como una gran oportunidad para el desarrollo de competencias tanto personales como profesionales pues, siguiendo a los mismos autores, permite no solo aplicar y comprobar los conocimientos teóricos sino también encontrarse con problemas prácticos que el futuro docente debe entender y solucionar además de la puesta en práctica de nuevas metodologías de trabajo.

El estudio que realizaron estos autores en 2012, titulado “*El Prácticum en la formación inicial de los Maestros en las nuevas titulaciones de Educación Infantil y Primaria. El punto de vista de profesores y estudiantes*” destaca por resultados tan significativos como que los alumnos del grado de Infantil consideran en un 4.78 sobre 5 que el Prácticum ha contribuido a su formación y un 4.57 sobre 5 sobre su grado de satisfacción con el mismo.

Estos resultados nos hacen reflexionar sobre la importancia que dan los futuros docentes a poner en práctica todos esos conocimientos teóricos y a poder vivir de primera mano el día a día de un aula.

Por otro lado, se debe tener en cuenta que, según Marcelo y Vaillant (2018), la formación inicial docente no solo depende de la institución universitaria para cumplir todos sus objetivos, sino también de las escuelas o centros educativos. Mejorar la calidad de la formación inicial docente es posible si forjamos las relaciones entre los profesores de las escuelas y los docentes universitarios. De esta manera, conseguiríamos acercar a los futuros docentes a la realidad de las aulas, creando así un aprendizaje mucho más significativo y adaptado al contexto actual. Este hecho es considerado “la clave de arco de la transformación de los programas de formación de docentes a la vez que de la mejora de la vida educativa de las escuelas” (Pérez, 2010).

Además, se debe reflexionar acerca del rol del docente universitario en la formación inicial de los futuros maestros. Siguiendo a Cantón, Cañón y Arias (2013), aceptando que las nuevas generaciones viven en un medio cargado de estímulos, se debe dejar atrás la concepción del docente universitario como transmisor de saberes y conocimientos para centrar el foco de la enseñanza en la formación del pensamiento y en el desarrollo de diferentes actitudes.

Para ello, según los mismos autores, los docentes universitarios deberán afrontar los numerosos cambios que este hecho requiere, desarrollar nuevas estrategias, cambiar los métodos de evaluación y desarrollar una intervención innovadora. Todo ello, producirá un cambio significativo que aumentará la calidad de la enseñanza de los futuros docentes.

A partir de la información expuesta anteriormente podemos concluir que la formación inicial de los docentes es un terreno complejo que debe estar en continuo cambio para poder responder a las demandas de una sociedad que no deja de transformarse día a día. Este cambio no debe centrarse en un solo aspecto, sino que debe realizarse en numerosas dimensiones como son las leyes políticas, el currículum, el método de enseñanza-aprendizaje de la docencia universitaria o la conexión entre la Universidad y los colegios.

b. Expectativas del alumnado, satisfacción académica y calidad de la enseñanza.

Actualmente, existen un gran número de tendencias pedagógicas que reconocen el papel activo del estudiante en el proceso de enseñanza-aprendizaje. El alumno se entiende como un agente dinámico y participante, capaz de crear su propio conocimiento y valores.

Concretamente, según De la Cruz (2003), el perfil del estudiante universitario se caracteriza por ser: activo, autónomo, estratégico, reflexivo, cooperativo y responsable.

Todas estas características llevan a los alumnos a tener una serie de expectativas sobre sus estudios, expectativas que, en la mayoría de los casos, no son escuchadas ni valoradas por el resto de la Comunidad Educativa.

Además, las características anteriormente nombradas, junto con su madurez, permite a los estudiantes universitarios poder generar una opinión crítica y objetiva acerca de su satisfacción con sus estudios, digna de ser valorada por los miembros de la Comunidad Educativa.

Para superar este enfoque que trata al alumno como mero receptor de información, de acuerdo con De la Cruz (2003), se debe dejar atrás la transmisión de información, receptividad y reproducción pasiva para pasar a un enfoque centrado en competencias, conocimientos, habilidades, actitudes y valores a partir de metodologías activas por parte del alumnado.

Un paso importante para reconocer el papel activo del alumnado es conocer su satisfacción con los estudios que se les brinda. La satisfacción de los alumnos se define como ‘la apreciación favorable que hacen los estudiantes de los resultados y experiencias asociadas con su educación, en función de la atención a sus propias necesidades y al logro de sus expectativas’ (Gento y Vivas, 2003). Es importante tener en cuenta que la satisfacción del estudiante refleja la eficiencia de los servicios académicos y administrativos (Tesouro y Tejeda, 2012).

Medir la satisfacción estudiantil no puede ser un mero trámite, sino que debe ir acompañado de un proceso de autocrítica con su posterior mejora e innovación. ‘Es por ello que medir la satisfacción de los estudiantes de una manera consistente, permanente y adecuada, orientaría a la toma de decisiones correctas y así se podrían aprovechar las oportunidades de mejora’ (Mejías y Martínez, 2009). Además, ‘Las áreas que los estudiantes

identifican como las mayores fuentes de insatisfacción se convierten en las áreas prioritarias para el encauzamiento de las inversiones, para las acciones de capacitación, la implantación o reajuste de los reglamentos, la rotación del personal, o lo que resulte pertinente' (Barboza, 2003).

Siguiendo con estos argumentos, se puede afirmar que 'la satisfacción de los estudiantes con la educación que reciben es constantemente referida como un elemento clave en la valoración de la calidad de la educación' (Gento y Vivas, 2003).

Por otro lado, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), en su Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción de 1998, sitúa en el centro de sus preocupaciones a los estudiantes y sus necesidades, considerándolos los principales protagonistas y participantes esenciales del proceso de renovación de la Educación Superior.

Por todo ello, 'las universidades están cada vez más concienciadas de la importancia de la satisfacción de sus estudiantes' (Elliot y Shin, 2002; Tesouro y Tejeda, 2012). De acuerdo con Elliot y Shin (2002) y Mejías y Martínez (2009), la educación universitaria está reconociendo cada vez más el hecho de que es una industria de servicios y, como tal, tiene que conocer, mantener y mejorar las necesidades y expectativas de sus clientes, que en este caso son los alumnos, contribuyendo así a la mejora de los sistemas educativos y facilitando su continuo progreso.

El nuevo marco teórico está fuertemente influido por las investigaciones realizadas en el ámbito de los negocios, y ha suscitado un mayor interés en las expectativas de los universitarios como variable a considerar en la mejora de la calidad universitaria y de la satisfacción de los estudiantes (Pichardo, García, De la Fuente y Justicia, 2007).

Son numerosas las ventajas que ofrece el hecho de conocer la satisfacción estudiantil: ‘promueve su reestructura interna, mejora su imagen, se focaliza en las expectativas y necesidades de los estudiantes, ofrece información que asistirá a la actuación de los alumnos en el mercado laboral y opera como puente con otras disciplinas’ (Diamantis y Benos, 2007). Además, ‘diversos estudios han demostrado que la satisfacción de los estudiantes tiene un impacto positivo en la motivación estudiantil y en su retención.’ (Elliot y Shin, 2002).

Sin embargo, no debemos olvidar que ‘los servicios educativos son normalmente intangibles y difíciles de medir, ya que el resultado es reflejo de la transformación individual en su conocimiento, características y comportamiento’ (Tsinidou, Gerogiannis y Fitsilis, 2010).

A pesar de todas las ventajas expuestas anteriormente, “en la Enseñanza Universitaria, es poco frecuente realizar una evaluación sobre necesidades formativas identificadas por profesorado y alumnado en las distintas materias, para poder establecer programas más acordes con las demandas de los estudiantes” (González y Reche, 2010).

Por todo ello se puede concluir que, a pesar de su complejidad, es innegable la importancia de evaluar la satisfacción del alumnado con su carrera universitaria pues este hecho no solo ofrece ventajas para la institución educativa sino también para los propios estudiantes. Esta evaluación debe ir siempre acompañada de una reflexión hacia la mejora de la calidad educativa que se ofrece. Sin embargo y a pesar de que su importancia está científicamente probada, su realización es poco frecuente.

3. Objetivos

Este trabajo tiene como objetivo general conocer el grado de satisfacción académica y el grado de consecución de las competencias de la Orden ECI/3854/2007 de los estudiantes

de tercer y cuarto curso del grado de Magisterio en Educación Infantil de la Universidad de Zaragoza, Campus de Teruel.

A su vez, se pretende reconocer el papel activo del alumnado en su educación, ofreciéndoles una herramienta a través de la cual puedan reflejar su opinión sobre los conocimientos académicos adquiridos en el grado para, posteriormente, proponer una serie de sugerencias de mejora que permitirán crear una formación inicial más ajustada a las exigencias y necesidades que demandan los estudiantes de dicho grado.

Con las medidas de mejora propuestas se espera, además de aumentar el grado de satisfacción académica y la motivación de los alumnos, aumentar el nivel de calidad del grado y para así poder atraer y mantener a un mayor número de estudiantes.

4. Metodología

a. Instrumento

Con el fin de recoger la información necesaria para realizar este estudio, se ha utilizado un cuestionario que ofrece métodos de recogida de información tanto cuantitativos como cualitativos. Este cuestionario se encuentra en el Anexo I.

Como método cuantitativo, se ha realizado una encuesta tipo Likert. Esta herramienta nos permite conocer la valoración que una determinada población ofrece hacia una serie de afirmaciones que guardan relación con un tema concreto, que es el objeto de estudio.

Este tipo de encuesta se ha elegido ya que, por un lado, permite alcanzar un gran número de sujetos como muestra, lo que permitirá generalizar los resultados alcanzados. Por otro lado, se trata de un formato muy sencillo y práctico, fácil de entender por los sujetos participantes. Además, permite a los encuestados graduar su opinión acerca de las diferentes afirmaciones, sin tener que decantarse por un extremo u otro.

En esta escala, cada ítem es valorado con un número del uno al cinco. El número 1 representará una total insatisfacción con el ítem presentado mientras que el número 5 representará una total satisfacción con el mismo. El resto de los números nos permitirá conocer de forma gradual la opinión de las personas encuestadas: el número 2 representará que el sujeto se encuentra parcialmente desacuerdo con el ítem, el 3 representará una situación ni de acuerdo ni en desacuerdo y el 4 una situación de parcial acuerdo.

Por otro lado, y como método cualitativo, se expone una pregunta abierta al finalizar la encuesta.

El presente cuestionario cuenta con un total de treinta y ocho preguntas. Antes de comenzar se expone una pequeña introducción que da a conocer a los participantes el motivo de la investigación y su principal objetivo. Además, se anima a los estudiantes a participar en ella, recordando que es una encuesta anónima y que no hay respuestas correctas ni incorrectas.

Las cinco primeras preguntas tratan de conocer las características sociodemográficas de la población que va a ser encuestada: edad, sexo/género, curso académico en el que se encuentra, modo de acceso al grado y motivo de elección del mismo.

A continuación, se presenta a los participantes una pequeña introducción acerca de las siguientes 24 preguntas y una nota aclaratoria para definir correctamente los términos “conocimientos teóricos” y “conocimientos prácticos” que estarán presentes en todas ellas, evitando así posibles confusiones.

Se pide entonces a los participantes que lean una de las 12 competencias que aparecen en el apartado 3 de la ORDEN ECI/3854/2007 mencionadas anteriormente en la Tabla 1. Tras leerla, los estudiantes tienen que valorar del 1 al 5, siguiendo la escala tipo Likert, tanto su grado de conformidad con los conocimientos teóricos como los prácticos.

Las preguntas acerca de los conocimientos teóricos tratan de valorar el grado de conocimiento, de información teórica que han adquirido los alumnos acerca del ítem propuesto. Por otro lado, la parte práctica refleja si los alumnos han aprendido cómo reflejar esos conocimientos teóricos en un aula de Educación Infantil mediante, por ejemplo, juegos, actividades, dinámicas, metodologías...

El cuestionario continúa con dos preguntas en las que, para un total de diez puntos, los alumnos deben valorar, por un lado, cuánto tiempo se dedica actualmente a la práctica y cuánto a la teoría y por otro, cuánto tiempo consideran que se debería dedicar a cada una de ellas.

Seguidamente, se pregunta a los estudiantes tres cuestiones relacionadas con sus expectativas: Si se han tenido en cuenta sus expectativas frente al grado, si se han cumplido y si piensan que sus expectativas deberían ser escuchadas por los docentes y coordinadores. Estas preguntas se responderán siguiendo una escala tipo Likert, del 1 al 5.

A continuación, se pide a los alumnos que, siguiendo la escala tipo Likert, valoren del 1 al 10 su grado de conformidad con los aspectos teóricos aprendidos durante la carrera, con los aspectos prácticos y su satisfacción global con los aspectos académicos (prácticos y teóricos).

Esta encuesta finaliza con una pregunta abierta en la que se invita a los estudiantes a realizar una reflexión personal acerca de los diferentes temas tratados en el cuestionario. Aparte de las preguntas cerradas presentadas anteriormente, se considera de vital importancia poder ofrecer un espacio donde los alumnos puedan exponer su punto de vista sobre el grado: Si se cumplen o no sus expectativas hacia él, aspectos a mejorar, aspectos que valoran positivamente....

b. Población y muestra

La muestra del presente estudio está formada por un total de 50 estudiantes de Magisterio en Educación Infantil procedentes de la Universidad de Zaragoza, más concretamente, del Campus de Teruel.

Este alumnado se encuentra actualmente en el tercer y cuarto curso del grado, perteneciendo 24 participantes al tercer curso y 26 de ellos al cuarto curso. Se ha decidido no incluir a alumnos de primer y segundo año universitario ya que no cuentan con la información suficiente para poder responder a las preguntas ofrecidas de una manera crítica y decisiva para este estudio, pues sus respuestas están basadas en su breve experiencia universitaria.

Dichos estudiantes poseen una edad media de 22 años, siendo la edad mínima 20 años y 28 la máxima, tal y como se muestra en la Tabla 3. En cuanto al sexo-género, encontramos un alto porcentaje de participación femenina, un 96% del total, obteniendo tan solo un 4% de participación masculina. Este hecho confirma la gran tendencia de las mujeres por elegir este tipo de carreras universitarias.

Edad	Número de participantes (% del total)
20 años	5 participantes (10%)
21 años	15 participantes (30%)
22 años	13 participantes (26%)
23 años	7 participantes (14%)
24 años	3 participantes (6%)

25 años	2 participantes (4%)
26 años	4 participantes (8%)
28 años	1 participante (2%)

En relación con el modo de acceso a la Universidad del alumnado encuestado encontramos diferentes respuestas: Un 62% accedió a partir del examen de Selectividad, un 26% después de realizar un grado superior, un 5% tras la Formación Profesional y un 2% a partir de la nota media de bachillerato.

Un 92% de los alumnos encuestados eligen la vocación como motivo principal de elección del grado de Magisterio en Educación Infantil. Un 6% afirma haber elegido esta carrera porque su nota de corte era insuficiente para realizar la carrera que realmente querían estudiar y, por último, un 2% del alumnado eligió esta carrera para adquirir más puntos o un rango mayor en oposiciones.

c. Aplicación

El presente cuestionario fue presentado a través de la plataforma online Google Forms. La recogida de datos se realizó entre el 17 de abril y el 6 de mayo de 2020. El cuestionario fue enviado a los estudiantes a partir de diferentes redes sociales, entre las que destacan los diferentes grupos de clase en la plataforma Whatsapp y el Anillo Digital Docente de la Universidad de Zaragoza, plataforma también conocida como Moodle.

La participación del alumnado fue totalmente voluntaria y anónima siendo los estudiantes previamente informados de los objetivos de la investigación, así como de la confidencialidad de la información aportada.

5. Resultados

Con el fin de hallar los resultados del presente cuestionario, se ha calculado la nota media para cada una de las preguntas. Para ello, se ha multiplicado el número de participantes que marcó una misma puntuación por el puntaje correspondiente, se han sumado los resultados obtenidos y se han dividido entre 50, es decir, entre el número total de participantes. Los resultados han sido analizados a partir de la nota media obtenida.

Para comprender mejor los resultados obtenidos con este estudio se ha dividido el cuestionario en cinco bloques: Las preguntas relacionadas con las competencias de la ORDEN ECI/3854/2007; las preguntas relacionadas con el tiempo de enseñanza de los conocimientos teóricos y prácticos; las preguntas sobre las expectativas del alumnado; las preguntas acerca de la valoración global del grado y, por último, la pregunta abierta.

En la Tabla 3, se puede observar, para cada una de las competencias, la media (sobre 5 puntos) de las respuestas que se han obtenido, tanto en referencia con los conocimientos teóricos como con los conocimientos prácticos. Se debe destacar que todas las competencias han adquirido una mayor puntuación en los conocimientos teóricos que en los prácticos y que ninguna ha adquirido más de un 3.72 de media.

La competencia once, relacionada con la innovación y la mejora de la labor docente, así como con el trabajo cooperativo y autónomo, se presenta como la más valorada tanto en el aprendizaje de los conocimientos teóricos como en el de los prácticos. Por otro lado, la competencia que ha adquirido menor puntuación en cuanto a los conocimientos teóricos es la competencia siete, que aborda las implicaciones educativas de las tecnologías de la información y la comunicación. Por último, la competencia diez, relacionada con la comunicación con las familias, presenta la puntuación más baja en lo referente a los conocimientos prácticos.

<i>Tabla 3</i>		
<i>Media de los resultados obtenidos en cada una de las preguntas sobre las competencias.</i>		
	Media del grado de conformidad con los conocimientos teóricos	Media del grado de conformidad con los conocimientos prácticos
Competencia uno	3.56	3.4
Competencia dos	3.3	3.22
Competencia tres	3.24	3
Competencia cuatro	2.98	2.9
Competencia cinco	3.38	3.3
Competencia seis	3.64	3.2
Competencia siete	2.68	2.52
Competencia ocho	3.24	2.94
Competencia nueve	3.66	3.44
Competencia diez	2.74	2.42
Competencia once	3.72	3.42
Competencia doce	3.08	2.82

A continuación, en la Tabla 4, se expone la media, sobre diez puntos, de las respuestas relacionadas con el tiempo de enseñanza de los conocimientos teóricos y prácticos. En primer lugar, los resultados de la pregunta acerca de cómo se gestiona el tiempo de enseñanza actualmente nos muestran que los alumnos consideran que se dedica casi un 70% del tiempo, un 68.8%, a la enseñanza de conocimientos teóricos, y tan solo un 31.2%, a la enseñanza de conocimientos prácticos.

Estos datos contrastan profundamente con las respuestas que se obtienen en la pregunta acerca de cómo los alumnos consideran que se debería gestionar el tiempo de enseñanza. Los alumnos defienden que se debería dedicar casi un 40%, un 37.8%, a los conocimientos teóricos y un 62.2% a la enseñanza de conocimientos prácticos.

<i>Tabla 4</i>			
<i>Media de las respuestas dedicadas a la división del tiempo de enseñanza.</i>			
Tiempo que se dedica actualmente a la enseñanza de...		Tiempo que se debería dedicar a la enseñanza de...	
Conocimientos teóricos	Conocimientos prácticos	Conocimientos teóricos	Conocimientos prácticos
6.88	3.12	3.78	6.22

El siguiente bloque de preguntas, relacionadas con las expectativas del alumnado, nos muestra que, a pesar de que los alumnos valoran con una media de 4.18 sobre 5 que sus expectativas deberían ser escuchadas y consideradas por profesores y coordinadores, sus expectativas, en general, no se han cumplido, obteniendo esta pregunta una puntuación de tan solo un 2.82 sobre 5. Además, la pregunta sobre si sus expectativas se han tenido en cuenta puntúa un 2.54 sobre 5 puntos. Todos estos resultados se exponen de una forma más visual en la Tabla 5.

<i>Tabla 5</i>		
<i>Media de las respuestas relativas a las expectativas del alumnado</i>		
¿Consideras que se han tenido en cuenta tus expectativas frente al grado?	¿Consideras que se han cumplido tus expectativas frente al grado?	¿Consideras que tus expectativas académicas deberían ser escuchadas y consideradas por los docentes y coordinadores del grado?
2.54	2.82	4.18

La Tabla 6 nos muestra la nota media que los estudiantes de Magisterio en Educación Infantil del Campus de Teruel (Unizar) otorgan a los conocimientos teóricos y prácticos que han aprendido durante sus estudios universitarios, así como la nota media de todos los conocimientos académicos en su conjunto, todas ellas evaluadas sobre un total de 10 puntos. Podemos observar que todas las notas se encuentran entre el 5.5 y el 6, siendo la nota más baja la referente a los conocimientos prácticos y, la más alta, la que guarda relación con los conocimientos teóricos. La nota de los conocimientos académicos (prácticos y teóricos en su conjunto), se encuentra entre estas dos puntuaciones.

<i>Tabla 6</i>		
<i>Media de las respuestas sobre la valoración del grado.</i>		
Valoración de los conocimientos teóricos que han adquirido durante la carrera	Valoración de los conocimientos prácticos que han adquirido durante la carrera	Valoración de los conocimientos académicos que han adquirido durante la carrera
5.94	5.58	5.88

La última pregunta del cuestionario, destinada a dar a los estudiantes un espacio abierto a la reflexión libre y crítica acerca del grado, es un claro reflejo de los resultados obtenidos en las preguntas anteriores.

Veintiséis de los cuarenta alumnos que respondieron a esta pregunta, un 65%, demanda dar una mayor importancia a los aspectos prácticos de la enseñanza. A pesar de reconocer que un buen docente tiene que tener una gran base de conocimientos teóricos, los estudiantes piden a los profesores universitarios que lleven “la teoría a la práctica” (alumno 8) para así poder “aprender haciendo” (alumno 24) dando más relevancia “a la enseñanza constructivista y no a

la memorística” (alumno 38). Como dice el alumno 26, “no se nos enseña a enseñar, sino que se nos enseña a aprobar las asignaturas.”

Los alumnos exigen el fin de un sistema educativo que “cojea gravemente”, de un “sistema caducado, basado en PDF, que no nos ayuda a la hora de enfrentarnos a un aula real” (alumno 46). Siguiendo este argumento, cabe destacar que siete de los cuarenta alumnos, un 17,5%, hace referencia a la necesidad de que la formación inicial docente acerque a los futuros maestros a la realidad de las aulas. “Necesitamos clases reales”, demanda el alumno 46. “Llegamos a un aula sin saber enfrentarnos a lo que se vive diariamente en ella y en el centro educativo, por mucha teoría que nos hayan dado”, expone el alumno 3.

En cuanto a los contenidos teóricos mencionados anteriormente, y siguiendo al alumno 4, “deberían impartirse de otra manera para que así fuesen más significativos para los alumnos” y para que “sean más útiles para nuestra futura docencia” (alumno 20 y 21). Además, un 10% de los alumnos que contestaron a esta pregunta demanda una mayor coordinación entre cursos ya que, como exponen el alumno 5, el alumno 28 y el alumno 31, se repiten contenidos en las diferentes asignaturas durante los cuatro años de carrera.

Un total de cuatro alumnos, un 10%, destacan el Prácticum como el lugar “donde realmente se aprende” (alumno 26) y demandan poder realizar un mayor número de horas de prácticas escolares (alumno 8 y alumno 29).

Dos de los alumnos, un 5%, remarcan la importancia de que los docentes universitarios hayan “impartido docencia en infantil” (alumno 45) pues, como dice este mismo alumno, “los alumnos agradecemos mucho que tengan experiencia en Educación Infantil, ya que transmiten mejor la realidad educativa.”

Por otro lado, un 5% del alumnado demanda que los docentes universitarios se adapten a las características individuales de los alumnos.

Otros comentarios que se han realizado de forma aislada han sido: Más empatía de los docentes hacia los alumnos, más información sobre el trato a las familias, información sobre cómo adaptar las diferentes actividades a la diversidad del alumnado, una queja sobre la falta de contratación de profesorado y la contratación tardía y la sugerencia de un cambio en la evaluación, dando más importancia a los aspectos prácticos que al examen final.

6. Análisis/discusión

Se procede a continuación a realizar el análisis de los resultados obtenidos en el presente cuestionario. Dicho análisis es un claro reflejo de la opinión general que tienen los alumnos de Magisterio en Educación Infantil del Campus de Teruel en lo referente a su grado universitario.

Por un lado, el grado de consecución de las competencias de la ORDEN ECI/3854/2007 muestra, en general, puntuaciones bajas respecto a las que sería deseable obtener. Es importante centrarnos en el hecho de que todas las competencias obtengan una puntuación menor en la parte práctica que en la teórica, pues este discurso se verá reflejado en muchas otras respuestas del cuestionario y debe ser, por lo tanto, uno de los principales puntos de reflexión y cambio.

Por otro lado, los estudiantes muestran una clara desconformidad con la distribución del tiempo de enseñanza entre la teoría y la práctica. Los alumnos demandan una disminución considerable del número de horas de aprendizaje teórico para, de esta manera, dar paso a una enseñanza centrada en la práctica. Esta idea ha sido comentada por la mayoría de los estudiantes en la pregunta abierta por lo que debe ser considerada como una prioridad hacia el cambio y la mejora del grado universitario. Además, un mayor aprendizaje práctico permite acercar a los futuros docentes al día a día de las aulas de Educación Infantil (idea que

los alumnos también han repetido de manera considerable en la pregunta abierta del cuestionario).

Los estudiantes han reflejado mediante sus respuestas que sus expectativas frente al grado, en su mayoría, no se han cumplido. Además, los futuros docentes afirman que sus expectativas, en general, tampoco han sido escuchadas por sus profesores, coordinadores y otros miembros de la Comunidad Educativa. Sin embargo, un porcentaje muy significativo del alumnado contempla que sus expectativas deberían de tenerse en cuenta ante la planificación de las diferentes asignaturas.

Este hecho me hace plantear las siguientes cuestiones: ¿Cómo es posible que se cumplan sus expectativas si ni siquiera han sido escuchadas? ¿No es evidente que el grado de satisfacción del alumnado aumentaría si sus expectativas fueran escuchadas y, finalmente cumplidas? Es por tanto innegable que un gran cambio hacia la mejora de la calidad educativa que ofrece el grado y hacia la satisfacción y motivación estudiantil comenzaría preguntando a los estudiantes qué esperan aprender de cada asignatura para así poder garantizar el cumplimiento de sus expectativas.

Otro dato alarmante es la puntuación que los alumnos otorgan a los conocimientos académicos aprendidos durante sus estudios universitarios. Este hecho concuerda con los resultados obtenidos anteriormente, pues, al igual que en las competencias de la ORDEN ECI/3854/2007 se muestra una puntuación más baja en los conocimientos teóricos que en los prácticos.

Esta baja puntuación debe ser entendida por profesores, coordinadores y otros miembros de la comunidad educativa como un foco de reflexión hacia la mejora y el cambio del grado universitario. Este cambio, lejos de ser utópico, puede conseguirse a partir de pequeños

cambios. Como punto de partida hacia este cambio, se debe reflexionar y actuar en consecuencia a los resultados obtenidos en este cuestionario.

7. Conclusiones

A partir de los resultados obtenidos podemos concluir que los estudiantes de Magisterio en Educación Infantil del Campus de Teruel muestran un descontento general con el grado universitario y demandan un cambio significativo en lo que al mismo se refiere.

En primer lugar, se debe profundizar en la adquisición de las competencias de la ORDEN ECI/3854/2007, tanto en su parte teórica como en la práctica, pues los resultados muestran una puntuación media-baja en todas ellas.

En segundo lugar, los estudiantes creen conveniente realizar una reestructuración de la organización de las clases. Por un lado, y entendiendo la importancia de los conocimientos teóricos, los alumnos sugieren que se dé una mayor importancia y que se dedique un mayor tiempo de enseñanza a los conocimientos prácticos. Por otro lado, los estudiantes demandan clases contextualizadas en el día a día de las aulas de Educación Infantil en las que se presenten situaciones o problemas que, como futuros docentes, se puedan encontrar cuando estén ejerciendo dicha profesión.

En tercer lugar, los alumnos consideran que sus expectativas frente al grado deberían ser escuchadas por sus profesores y el resto de la Comunidad Educativa, hecho que, actualmente, no consideran que esté sucediendo.

Por último, se debe reflexionar acerca de la puntuación que el alumnado otorga a su aprendizaje en el grado universitario, ya que la media obtenida está lejos de lo que podría considerarse como una buena puntuación.

Considero que este estudio ofrece una muestra general del descontento de los estudiantes del grado y, a partir de él, invito a otros investigadores, así como a profesores y coordinadores del grado, a realizar una exploración más profunda sobre cada uno de los problemas encontrados en este estudio para así poder mejorar considerablemente la enseñanza que se ofrece a los futuros docentes.

En lo relativo a futuras investigaciones, sería conveniente poder alcanzar una muestra mayor para que los resultados obtenidos sean todavía más significativos. Además, sería adecuado estandarizar el cuestionario a partir de la realización de pruebas que demuestren su fiabilidad y validez.

Por otro lado, sería conveniente realizar una investigación más profunda y exhaustiva acerca del alumnado del grado: Su vocación, su interés y participación en el grado, su perfil más genérico, su continua asistencia a clase... con el fin de poder identificar sus puntos fuertes y débiles, encontrando, de esta manera, diferentes aspectos para trabajar que permitirán una mejora de la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje.

8. Propuesta de mejora

La propuesta de mejora que se expone a continuación tiene como finalidad la mejora y el perfeccionamiento de los aspectos globales del grado. Esta propuesta se ha considerado a partir de los resultados obtenidos en el presente cuestionario y a partir de mi opinión personal como estudiante de Magisterio en Educación Infantil en la Universidad Zaragoza, Campus de Teruel. Su objetivo principal es mejorar la calidad del grado universitario además de la motivación y la satisfacción de sus alumnos.

En primer lugar, los resultados de este cuestionario reflejan la necesidad de realizar un giro radical en el planteamiento de la enseñanza universitaria: Se debe dejar atrás el modelo tradicional de enseñanza basado en la trasmisión unidireccional de conocimientos teóricos

para así centrarse en la puesta en práctica de metodologías activas que fomenten el aprendizaje significativo. Es innegable la importancia de los conocimientos teóricos en nuestra carrera universitaria, pero de nada sirve tener una gran cantidad de información si luego somos incapaces de llevarla a la práctica.

Para que este cambio sea posible, no es necesario reestructurar el grado en su totalidad, ya que, en mi opinión, el grado sigue una organización coherente y facilitadora del aprendizaje. Sin embargo, considero de vital importancia un cambio en el planteamiento de las asignaturas.

Por un lado, las clases teóricas son en su mayor parte magistrales y, como muestran los resultados de este estudio, actualmente los docentes dedican una gran parte del tiempo de enseñanza a los contenidos teóricos de las asignaturas. En mi opinión, las clases teóricas son en su mayoría adecuadas siempre que, siendo magistrales, también sean interactivas, dando así al alumnado la oportunidad de participar y de mantenerse activo durante la explicación. Sin embargo, considero que la división entre conocimientos teóricos y conocimientos prácticos debe ser más equitativa.

Por otro lado, una de mis propuestas de mejora se basa en incrementar el número de horas dirigidas a la enseñanza de conocimientos prácticos, ya que, a partir de los mismos, se ponen en marcha y se refuerzan los conocimientos teóricos previamente adquiridos y a la vez que se aprenden otros nuevos. Los resultados obtenidos en el presente cuestionario muestran que los alumnos dedicarían un 60% a la práctica y un 40% a la teoría, porcentajes que, a mi parecer, se adecuan perfectamente a las necesidades formativas de los futuros docentes y que están muy lejos de la realidad actual.

Otra de las principales demandas del alumnado trata sobre realizar las clases partiendo de situaciones reales que se podrían encontrar en el día a día de un aula de Educación Infantil, es

decir, que las clases estén contextualizadas en el presente de las aulas escolares. Para ello, sugiero a los docentes universitarios que planteen a sus alumnos una situación específica, un reto al que cualquier docente actual se podría enfrentar en un aula y que inviten al alumnado a reflexionar acerca de dicha situación, estableciendo, a su vez, posibles líneas de actuación.

Una metodología que considero que sería de gran éxito para poder realizar este tipo de clases es la conocida como 'rol-playing'. Por ejemplo, se planteará a los estudiantes una situación en la que todos los alumnos de Educación Infantil van a realizar una actividad, sin embargo, uno de ellos se echa a llorar y no quiere participar en ella. Los alumnos, individualmente o en grupo, deberán buscar posibles líneas de actuación para el maestro ante esta situación.

A continuación, un alumno ejercerá el rol del maestro y un conjunto de estudiantes universitarios ejercerán el rol de alumnos de Educación Infantil. En concreto, uno de ellos, deberá ser el alumno que no quiere participar en la actividad. La situación será representada como si de una obra teatral basada en la improvisación se tratase. Los alumnos que no han adquirido ningún rol se encargarían de analizar la situación, y, al terminar la 'representación', deberán exponer los puntos fuertes y débiles de la actuación del maestro además de otras posibles actuaciones de éxito para la misma situación.

De esta manera se alcanza un aprendizaje significativo para el alumnado, pues lo ha experimentado de forma directa. Además, al analizar la actuación que se ha llevado a cabo se desarrolla el pensamiento crítico, habilidad que considero indispensable para cualquier tipo de profesión, pues siempre debemos reflexionar acerca de nuestra propia práctica para así poder mejorarla.

Otra metodología de éxito que podría aplicarse para contextualizar las clases universitarias en el día a día de las aulas de Educación Infantil es el Aprendizaje Basado en

Problemas. Siguiendo esta metodología, en primer lugar, se presenta una situación real y se realiza una pequeña discusión para garantizar que todo el alumnado la ha comprendido. A continuación, los alumnos deben anotar la información que tienen sobre la situación y, por otro lado, deberán reflexionar acerca de la información que podría ser relevante pero que no cuenta con ella y sobre cómo adquirirla.

Los alumnos deben definir de nuevo el problema, con la información adquirida y la que les falta y, a partir de la búsqueda de información, establecer posibles líneas de actuación. Por último, los estudiantes se reúnen para poner en común las soluciones que han encontrado y elegir la que mejor se adapte a la situación que se ha planteado previamente. Este debate que dará lugar también a la reflexión será orientado por el profesor de la asignatura, quien, además, podrá ofrecer su punto de vista.

Valoro de forma muy positiva esta metodología pues los alumnos no solo aprenden a través de sus propias ideas sino también escuchando las diferentes propuestas que sus compañeros presentan. El aprendizaje que se alcanza es contextualizado y significativo y, además, con esta metodología se desarrolla el pensamiento crítico y la búsqueda de información.

Estas dos metodologías junto a otro tipo de ejercicios prácticos ayudarían a mejorar la puntuación de muchos de los ítems relacionados con las competencias de la Orden ECI/3854/2007, principalmente en lo referente a los conocimientos prácticos. Entre ellas se podrían utilizar para trabajar: la resolución de conflictos, la comunicación con las familias, la mejora de la convivencia en el aula, la atención a la diversidad, el establecimiento de normas, el fomento del respeto en el aula...

Los profesores universitarios deben, en mi opinión, perder el miedo a realizar este tipo de clases que, aunque implican un gran nivel de incertidumbre y una sensación de pérdida de

control de lo que va a pasar en el aula, producen un aprendizaje mucho mayor en sus alumnos. Además, la evolución personal de cada alumno puede observarse de una manera muy clara a través de las diferentes aportaciones realizadas. Me gustaría destacar que estas metodologías favorecen también el desarrollo de habilidades sociales y permiten realizar una evaluación más justa para el alumnado, una evaluación no tan centrada en los aspectos cuantitativos sino también en los aspectos cualitativos.

Por otro lado, los alumnos demandan, en su gran mayoría, que sus expectativas frente a una asignatura sean escuchadas. Considero que, durante la primera sesión de una nueva asignatura, los profesores podrían preguntar a sus alumnos qué es lo que éstos esperan aprender en lo referente a su asignatura. Dicho profesor debería tener en consideración todas las propuestas presentadas y seleccionar aquellas que se adapten más a los contenidos de la asignatura, así como añadir los contenidos que él mismo considere necesarios. Durante el resto del cuatrimestre, el profesor podría preguntar si los alumnos tienen nuevas cuestiones que no se hayan tratado pero que estén dentro del contenido de la asignatura y que deseen aprender.

La formación universitaria de los futuros docentes debe de caminar a la par que los cambios que se producen en nuestra sociedad. Siguiendo este argumento y tras la baja puntuación que esta competencia ha adquirido en el presente cuestionario, podemos afirmar que es de vital importancia incorporar una formación actualizada de las nuevas tecnologías en la educación.

Con esta afirmación no solo me refiero al nivel teórico (implicaciones de su uso, ventajas e inconvenientes, tiempo de utilización óptimo...) sino también a nivel práctico: ¿Qué tipos de fuente son más adecuadas para alumnos en Educación Infantil? ¿Qué páginas puedo utilizar para crear mis propias fichas? ¿Qué páginas webs ofrecen juegos educativos

aptos para el alumnado de Educación Infantil? ... son ejemplos de preguntas que, a un cuatrimestre de acabar la carrera, todavía no sé responder.

Siguiendo el argumento anterior, la formación universitaria también debe preparar a los docentes para que sean capaces de atender a la diversidad: de familias, de etnias, de contextos, de género, a la diversidad funcional, de creencias, de lenguas... Estoy segura de que cualquier alumno de nuestra facultad ha oído hablar acerca de la importancia que tiene la atención a la diversidad, como mínimo, una vez en cada asignatura que ha cursado. Sin embargo, existe una gran falta de información sobre cómo llevarlo a la práctica en un aula. Por ello, estimo conveniente aumentar y profundizar en el aprendizaje de estrategias, dinámicas, juegos... que fomenten la tan necesaria atención a la diversidad. Por otro lado, considero de vital importancia profundizar en la formación y el desarrollo de habilidades sociales tales como la comunicación, la escucha activa, la asertividad, el respeto o la empatía, siempre a partir de actividades prácticas. Estas habilidades son necesarias para un docente pues no trabaja de forma individual, sino que está en constante interacción con otras personas: alumnos, otros profesores, familias, personal no docente y, en general, con las personas que conforman la comunidad educativa.

Este tipo de formación podría utilizarse, por ejemplo, para cubrir la falta de formación práctica que demandan los estudiantes acerca del trato con las familias (2.42 sobre cinco puntos). Aunque también se debería aumentar los conocimientos teóricos sobre este tema, ya que resultan igualmente escasos (2.74 sobre cinco puntos).

No debemos olvidar que la educación es un sistema bidireccional. Es por ello que, a continuación, me dispongo a reflexionar acerca del alumnado del grado. Esta encuesta ha sido planteada únicamente a alumnos de tercero y cuarto de carrera, alumnos que son

suficientemente maduros y críticos como para poder dar una opinión estructurada sobre su proceso de enseñanza-aprendizaje.

Sin embargo y a pesar de que el Campus de Teruel cuenta con un número elevado de alumnado entre tercero y cuarto, habiendo dos turnos (mañana y tarde) por curso, la participación en esta encuesta ha sido minoritaria y ha requerido de un gran esfuerzo e insistencia por mi parte. En mi opinión, este hecho es solo un reflejo de la falta de compromiso que muestran un número considerable del alumnado de Magisterio en Educación Infantil de nuestro Campus.

Esta falta de responsabilidad y compromiso es preocupantemente visible en la asistencia diaria del alumnado a las diferentes asignaturas: Un número elevado de alumnos sólo acude a las aulas cuando las clases son obligatorias. Lo mismo ocurre con la asistencia a conferencias y cursos de información o con los trabajos opcionales para poder subir la nota media de las asignaturas: Al no ser obligatorias, la asistencia y participación del alumnado disminuye considerablemente.

Con el fin de ofrecer una posible solución a este problema, considero que sería recomendable aumentar la nota de corte para poder entrar al grado de Magisterio en Educación Infantil en el Campus de Teruel, ya que, en septiembre, que es la última convocatoria, la nota de corte acaba siempre en un cinco (la mínima exigible) desde hace más de seis años.

Una nota de corte tan baja hace que muchos estudiantes que no han entrado en la carrera que tenían como primera opción o que alumnos que tienen una nota baja en Selectividad, se decanten por empezar Magisterio Infantil en Teruel. Este hecho deriva en un alumnado con una motivación al aprendizaje mucho menor, lo que perjudica considerablemente el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Por otro lado, considero que todas las clases deberían de ser obligatorias para fomentar la asistencia de todo el alumnado. Es muy difícil haber adquirido las competencias de la ORDEN ECI/3854/2007 sino se ha asistido a muchas de las clases que se han impartido.

Como conclusión, aumentar la calidad del grado, así como la motivación y la satisfacción académica de los estudiantes es posible y debe comenzarse trabajando desde los principales agentes de la educación: El profesorado y el alumnado.

En cuanto a los primeros, conviene realizar un cambio de metodología de las clases, dejando atrás la enseñanza tradicional y centrándose en el papel activo del alumno como constructor de su propio aprendizaje. Este aprendizaje debe estar contextualizado en el día a día de las aulas siendo, para los futuros docentes, un reflejo de lo que después de cuatro años de estudio será su profesión.

Por otro lado, y en lo referente al alumnado, debe aumentarse principalmente su nivel de compromiso y responsabilidad ante su formación, así como su presencialidad en las clases.

9. Referencias bibliográficas

- Alsina, A. (2013). Un modelo realista para el desarrollo profesional en la formación inicial de maestros de educación infantil. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 16(2), 27-37.
- Barboza, J. F. (2003). La satisfacción estudiantil como indicador de la calidad de la educación superior. *Investigación Educativa*, 7(12), 77-85.
- Cantón, I., Cañón, R. & Arias, A.R. (2013). La formación universitaria de los maestros de Educación Primaria. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 27(1), 45-63.
- Camacho, H. M., & Padrón, M. (2006). Malestar docente y formación inicial del profesorado: percepciones del alumnado. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 20(2), 209-232.
- De la Cruz, A. (2003). 'El proceso de convergencia europeo: Ocasión para modernizar la universidad española si se produce un cambio de mentalidad en gestores, profesores y estudiantes'. *Aula Abierta*, 82, 191-216.
- Diamantis, G. V., y Benos, V. K. (2007). Measuring student satisfaction with their studies in an International and European Studies Department. *Operational Research*, 7(1), 47-59.
- Elliott, K. y Shin, D. (2002): Student Satisfaction: An alternative approach to assessing this important concept. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 24(2), 197-209.

- Fernández, C. y Alegre, L. (2004). La revolución educativa. El reto de la Universidad ante la sociedad del conocimiento. *LOGOS. Anales del Seminario de Metafísica*, 37, 225-253.
- García-Ruíz, R. y Castro, A. (2012). La formación permanente del profesorado basada en competencias. Estudio exploratorio de la percepción del profesorado de Educación Infantil y Primaria. *Education Siglo XXI*, 30 (1), 297-322
- Gento Palacios, S. y Vivas García, M. (2003). El SEUE: Un instrumento para conocer la satisfacción de los estudiantes universitarios con su educación. *Acción Pedagógica*, 12(2), 16-27.
- González, I. y Reche, E. (2010). Las demandas formativas del alumnado de magisterio. Construcción de un plan de formación complementaria. *Revista Internacional de Investigación en Educación*, 2 (4), 383-400.
- González-Garzón, M. L., y Laorden, C. (2012). El Prácticum en la formación inicial de los maestros en las nuevas titulaciones de Educación infantil y primaria. El punto de vista de profesores y estudiantes. *Pulso* (35), 131-154.
- Marcelo, C., & Vaillant, D. (2018). La formación inicial docente: problemas complejos-respuestas disruptivas. *Cuadernos de pedagogía*, 489, 27-32.
- Martínez, M. (2016). La formación inicial de los maestros: una responsabilidad compartida. *Bordón. Revista de pedagogía*, 68(2), 9-16.
- Mayorga, M. J. y Madrid, D. (2015). Los futuros maestros/as de educación infantil: directores, actores y críticos de su formación inicial. *Tendencias pedagógicas*, (25), 167-188.

- Mejías, A. y Martínez, D. (2009). Desarrollo de un instrumento para medir la Satisfacción Estudiantil en Educación Superior. *Docencia Universitaria*, 10(2), 29-47.
- Mérida, R. (2006). La convergencia europea y la formación universitaria en competencias para la docencia en educación infantil. *Revista de Educación*, 341, 663-686.
- Pedraja-Rejas, L. M., Araneda-Guirriman, C. A., Rodríguez-Ponce, E. R., & Rodríguez-Ponce, J. J. (2012). Calidad en la formación inicial docente: evidencia empírica en las universidades chilenas. *Formación universitaria*, 5(4), 15-26.
- Pérez, Á. I. (2010). Nuevas exigencias y escenarios para la profesión docente en la era de la información y de la incertidumbre. *Revista Interuniversitaria de formación del Profesorado*, 24(2), 17-36.
- Perrenoud, P. (2004): *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.
- Pichardo Martínez, M. D. C., García Berbén, A. B., De la Fuente Arias, J., & Justicia Justicia, F. (2007). El estudio de las expectativas en la universidad: análisis de trabajos empíricos y futuras líneas de investigación. *Revista electrónica de investigación educativa*, 9(1), 1-16.
- Prats, E. (2016). La formación inicial docente entre profesionalismo y vías alternativas: mirada internacional. *Bordón. Revista de pedagogía*, 68(2), 19-33.
- Tesouro M., Gras, M.E., y Tejeda, J. L. (2012). Grado de satisfacción de los alumnos del grado de maestro de la Universidad de Girona. En Congreso Internacional Docencia Universitaria en Innovación. Universidad de Barcelona.
- Tsinidou, M., Gerogiannis, V., y Fitsilis, P. (2010). Evaluation of the factors that determine quality in higher education: an empirical study. *Quality Assurance in Education*, 18(3), 227-244.

UNESCO (1998). *Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción*. París: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000116345spa>

Vaillant, D., y Manso, J. (2012). Tendencias en la formación inicial docente. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 3(18), 11-30.

2007. ORDEN ECI/3854/2007, de 27 de diciembre. Disponible en <https://www.boe.es/boe/dias/2007/12/29/pdfs/A53735-53738.pdf>.

ANEXO UNO: CUESTIONARIO.

SECCIÓN UNO.

Título: Encuesta sobre el grado de satisfacción académica de los estudiantes de Magisterio en Educación Infantil, Campus de Teruel.

Descripción:

Desde el Grado de Magisterio en Educación Infantil de la Universidad de Zaragoza (Campus de Teruel) se está llevando a cabo un estudio acerca del grado de satisfacción académica de los estudiantes con el grado universitario. Es por esto por lo que solicitamos tu colaboración, rellenando los cuestionarios que se presentan a continuación. Tu participación será de gran ayuda para el avance de la investigación y la obtención de resultados.

Igualmente, estos datos son la base para un Trabajo de Fin de Grado, así que también cumplirán una función formativa.

El tiempo necesario para completar la encuesta varía entre personas, pero la mayor parte de quienes participan necesitan entre diez o quince minutos. Toda la información obtenida a través de estos cuestionarios es de carácter anónimo; en ningún caso se te pedirán datos que puedan perjudicar tu anonimato. Por favor, responde las preguntas con total sinceridad; no hay respuestas buenas ni malas.

La participación en este estudio es totalmente voluntaria, por lo que es libre de abandonarlo en cualquier momento si lo desea.

Muchas gracias por tu colaboración. Para cualquier duda, comentario o sugerencia:

740266@unizar.es

SECCIÓN DOS: Datos personales.

- Edad.

- **Sexo-género.**
 - Femenino.
 - Masculino.
 - Otro.

- **Curso académico.**
 - Tercero.
 - Cuarto.
 - Master.

- **Modo de acceso a la Universidad.**
 - Selectividad.
 - Grado superior.
 - Formación Profesional.
 - Otros.

- **Motivo principal de elección del grado.**
 - Vocación.
 - Nota de corte insuficiente para realizar otra carrera.
 - Posibilidad de adquirir un rango mayor en oposiciones.
 - Otros.

SECCIÓN TRES: Competencias académicas.

Se presentan, a continuación, las doce competencias que deben adquirir los alumnos de Magisterio en Educación Infantil al terminar la carrera, obtenidas del apartado 3 de la ORDEN ECI/3854/2007. Por favor, léalas detenidamente y responda a las preguntas correspondientes.

Nota aclaratoria: Cuando en las preguntas se refiere a 'conocimientos teóricos', hablamos de información teórica aprendida durante el grado. Por otro lado, cuando hablamos de 'conocimientos prácticos', nos referimos a juegos, metodologías, dinámicas... que se puedan poner en práctica en un aula de Educación Infantil. Por favor, NO confundir con la división teoría-práctica que presentan la mayoría de las asignaturas.

SECCIÓN CUATRO: Competencias académicas.

Se le presenta a continuación la competencia 1: "1. Conocer los objetivos, contenidos curriculares y criterios de evaluación de la Educación Infantil."

- Por favor, valore su grado de conformidad con los conocimientos teóricos que ha adquirido en relación con esta competencia.
- Por favor, valore su grado de conformidad con los conocimientos prácticos que ha adquirido en relación con esta competencia.

SECCIÓN CINCO: Competencias académicas.

Se presenta, a continuación, la competencia 2: "2. Promover y facilitar los aprendizajes en la primera infancia, desde una perspectiva globalizadora e integradora de las diferentes dimensiones cognitiva, emocional, psicomotora y volitiva."

- Por favor, valore su grado de conformidad con los conocimientos teóricos que ha adquirido en relación con esta competencia.
- Por favor, valore su grado de conformidad con los conocimientos prácticos que ha adquirido en relación con esta competencia.

SECCIÓN SEIS: Competencias académicas.

Se presenta, a continuación, la competencia académica 3: "3. Diseñar y regular espacios de aprendizaje en contextos de diversidad que atiendan a las singulares necesidades

educativas de los estudiantes, a la igualdad de género, a la equidad y al respeto a los derechos humanos."

- Por favor, valore su grado de conformidad con los conocimientos teóricos que ha adquirido en relación con esta competencia.
- Por favor, valore su grado de conformidad con los conocimientos prácticos que ha adquirido en relación con esta competencia.

SECCIÓN SIETE: Competencias académicas.

Se presenta, a continuación, la competencia 4: "4. Fomentar la convivencia en el aula y fuera de ella y abordar la resolución pacífica de conflictos. Saber observar sistemáticamente contextos de aprendizaje y convivencia y saber reflexionar sobre ellos."

- Por favor, valore su grado de conformidad con los conocimientos teóricos que ha adquirido en relación con esta competencia.
- Por favor, valore su grado de conformidad con los conocimientos prácticos que ha adquirido en relación con esta competencia.

SECCIÓN OCHO: Competencias académicas.

Se presenta, a continuación, la competencia académica 5: "5. Reflexionar en grupo sobre la aceptación de normas y el respeto a los demás. Promover la autonomía y la singularidad de cada estudiante como factores de educación de las emociones, los sentimientos y los valores en la primera infancia."

- Por favor, valore su grado de conformidad con los conocimientos teóricos que ha adquirido en relación con esta competencia.
- Por favor, valore su grado de conformidad con los conocimientos prácticos que ha adquirido en relación con esta competencia.

SECCIÓN NUEVE: Competencias académicas.

Se presenta, a continuación, la competencia académica 6: "6. Conocer la evolución del lenguaje en la primera infancia, saber identificar posibles disfunciones y velar por su correcta evolución. Abordar con eficacia situaciones de aprendizaje de lenguas en contextos multiculturales y multilingües. Expresarse oralmente y por escrito y dominar el uso de diferentes técnicas de expresión."

- Por favor, valore su grado de conformidad con los conocimientos teóricos que ha adquirido en relación con esta competencia.
- Por favor, valore su grado de conformidad con los conocimientos prácticos que ha adquirido en relación con esta competencia.

SECCIÓN DIEZ: Competencias académicas.

Se presenta, a continuación, la competencia 7: "7. Conocer las implicaciones educativas de las tecnologías de la información y la comunicación y, en particular, de la televisión en la primera infancia."

- Por favor, valore su grado de conformidad con los conocimientos teóricos que ha adquirido en relación con esta competencia.
- Por favor, valore su grado de conformidad con los conocimientos prácticos que ha adquirido en relación con esta competencia.

SECCIÓN ONCE: Competencias académicas.

Se presenta, a continuación, la competencia 8: "8. Conocer fundamentos de dietética e higiene infantiles. Conocer fundamentos de atención temprana y las bases y desarrollos que permiten comprender los procesos psicológicos, de aprendizaje y de construcción de la personalidad en la primera infancia."

- Por favor, valore su grado de conformidad con los conocimientos teóricos que ha adquirido en relación con esta competencia.
- Por favor, valore su grado de conformidad con los conocimientos prácticos que ha adquirido en relación con esta competencia.

SECCIÓN DOCE: Competencias académicas.

Se presenta, a continuación, la competencia 9: "9. Conocer la organización de las escuelas de educación infantil y la diversidad de acciones que comprende su funcionamiento. Asumir que el ejercicio de la función docente ha de ir perfeccionándose y adaptándose a los cambios científicos, pedagógicos y sociales a lo largo de la vida."

- Por favor, valore su grado de conformidad con los conocimientos teóricos que ha adquirido en relación con esta competencia.
- Por favor, valore su grado de conformidad con los conocimientos prácticos que ha adquirido en relación con esta competencia.

SECCIÓN TRECE: Competencias académicas.

Se presenta, a continuación, la competencia 10: "10. Actuar como orientador de padres y madres en relación con la educación familiar en el periodo 0-6 y dominar habilidades sociales en el trato y relación con la familia de cada estudiante y con el conjunto de las familias."

- Por favor, valore su grado de conformidad con los conocimientos teóricos que ha adquirido en relación con esta competencia.
- Por favor, valore su grado de conformidad con los conocimientos prácticos que ha adquirido en relación con esta competencia.

SECCIÓN CATORCE: Competencia académica.

Se presenta, a continuación, la competencia 11: "11. Reflexionar sobre las prácticas de aula para innovar y mejorar la labor docente Adquirir hábitos y destrezas para el aprendizaje autónomo y cooperativo y promoverlo en los estudiantes."

- Por favor, valore su grado de conformidad con los conocimientos teóricos que ha adquirido en relación con esta competencia.
- Por favor, valore su grado de conformidad con los conocimientos prácticos que ha adquirido en relación con esta competencia.

SECCIÓN QUINCE: Competencia académica.

Se presenta, a continuación, la competencia 12:"12. Comprender la función, las posibilidades y los límites de la educación en la sociedad actual y las competencias fundamentales que afectan a los colegios de educación infantil y a sus profesionales. Conocer modelos de mejora de la calidad con aplicación a los centros educativos."

- Por favor, valore su grado de conformidad con los conocimientos teóricos que ha adquirido en relación con esta competencia.
- Por favor, valore su grado de conformidad con los conocimientos prácticos que ha adquirido en relación con esta competencia.

SECCIÓN DIECISEÍS: En cuanto a su formación...

- Para un total de 10 puntos, por favor valore cuánto tiempo cree que SE DEDICA a la enseñanza de los conocimientos teóricos de la carrera y cuánto SE DEDICA A los conocimientos prácticos (ejemplos de juegos, metodologías, actividades...) Ejemplos: 6 teoría y 4 práctica; 3 teoría 7 práctica...

- Para un total de 10 puntos, por favor valore cuánto tiempo cree que SE DEBERÍA DEDICAR a la enseñanza de los conocimientos teóricos de la carrera y cuánto SE DEBERÍA DEDICAR a los conocimientos prácticos (ejemplos de juegos, metodologías, actividades...) Ejemplos: 6 teoría y 4 práctica; 3 teoría 7 práctica...

SECCIÓN DIECISIETE: En cuanto a su formación...

- ¿Considera que se han tenido en cuenta tus expectativas frente al grado?
- ¿Considera que se han cumplido tus expectativas frente al grado?
- ¿Considera que sus expectativas académicas deberían ser escuchadas y consideradas por los docentes y coordinadores del grado?

SECCIÓN DIECIOCHO: En cuanto a su formación...

- Valore del 1 al 10 tu grado de conformidad con los conocimientos teóricos aprendidos durante la carrera.
- Valore del 1 al 10 tu grado de satisfacción con los conocimientos prácticos aprendidos durante la carrera.
- Valore del 1 al 10 tu satisfacción general con los conocimientos académicos (teóricos y prácticos) adquiridos durante la carrera.

SECCIÓN DIECINUEVE: En cuanto a su formación...

- Realice, si así lo desea, una pequeña reflexión personal sobre los conocimientos que ha adquirido durante su carrera universitaria: Aspectos que se podrían mejorar, consideraciones a tener en cuenta, aspectos relevantes que se deban mantener, si el grado ha alcanzado las expectativas que esperaba...