

Evaluación del Plan de Actividades Equivalente (PAE) de las prácticas de los Grados en Educación Infantil y Primaria durante la pandemia por Covid-19

Evaluation of the Equivalent Activity Plan (PAE) of the practices of the Degrees in Early Childhood and Primary Education during the Covid-19 pandemic

Lucía Buil-Legaz^a, Carme Pinya-Medina^b, Àngels Esteller-Cano^c y Adrià Muntaner-Mas^d

^aUniversitat de les Illes Balears, lucia.buil@uib.es , ^bUniversitat de les Illes Balears, carme.pinya@uib.es ,

^cUniversitat de les Illes Balears, angels.esteller@uib.es , y ^dUniversitat de les Illes Balears, adria.muntaner@uib.es 

How to cite: Buil-Legaz, L., Pinya-Medina, C., Esteller-Cano, A y Muntaner-Mas, A. 2023. Evaluación del Plan de Actividades Equivalente (PAE) de las prácticas de los Grados en Educación Infantil y Primaria durante la pandemia por Covid-19. En libro de actas: *IX Congreso de Innovación Educativa y Docencia en Red*. Valencia, 13 - 14 de julio de 2023. Doi: <https://doi.org/10.4995/INRED2023.2023.16624>

Abstract

Curricular practices in educational schools for students of the Degree in Early Childhood and Primary Education are an essential period in their initial training since they involve contact with the real educational context, enable the integration between theory and practice, disciplinary learning, and the development of knowledge in real professional contexts. However, this possibility was prevented during the 2019-20 academic year due to the confinement derived from the Covid-19 pandemic. This caused the Faculty of Education of the University of the Balearic Islands to develop an equivalent activity for all the students who at that time were taking or had to take the internship, called the Equivalent Activity Plan (PAE). The objective of this work was to evaluate the usefulness of the PAE as an option to carry out internships remotely during confinement. A total of 131 people answered a questionnaire after the end of the internship with questions about their perception of the PAE in different aspects. The results of the evaluation show that it was a useful resource to overcome the impossibility of going to schools, but it did not allow the acquisition of the skills or abilities more linked to the presence and life in the schools.

Keywords: *practices, pandemic, Covid-19, Primary Education, Early Childhood Education, Higher Education, initial training.*

Resumen

Las prácticas en los centros educativos para el alumnado del Grado en Educación Infantil y Primaria son un periodo esencial en su formación inicial ya que suponen un contacto con el contexto educativo real, posibilitan la integración entre teoría y práctica, aprendizajes disciplinares y el desarrollo del conocimiento en contextos profesionales reales. Sin embargo, esta posibilidad se vio impedida durante el curso 2019-20 por el confinamiento derivado de la pandemia por Covid-19. Esto provocó que la Facultad de Educación de la Universitat de les Illes Balears desarrollara una actividad equivalente para todo el

alumnado que en ese momento estaba cursando o tenía que cursar las prácticas, llamado Plan de Actividades Equivalente (PAE). El objetivo de este trabajo fue evaluar la utilidad del PAE como opción para cursar las prácticas de manera no presencial durante el confinamiento. Un total de 131 personas respondieron a un cuestionario una vez finalizado el periodo de prácticas con preguntas sobre su percepción del PAE en diferentes aspectos. Los resultados de la evaluación muestran que fue un recurso útil para suplir la imposibilidad de acudir a los centros, pero no permitió adquirir las competencias o habilidades más ligadas a la presencia y vida en el centro.

Palabras clave: *prácticas, pandemia, Covid-19, Educación Primaria, Educación Infantil, Educación Superior, formación inicial.*

1. Introducción

El período de prácticas supone una situación de aprendizaje indispensable para el alumnado de los Grados en Educación Infantil y Primaria. Cada vez más estudios ponen de manifiesto la necesidad de encontrar un equilibrio entre la experiencia de aprendizaje aportada en el ámbito académico a través de conocimientos de disciplinas didáctico-pedagógicas y la ofrecida por los centros docentes a través de la contribución en el proceso formativo del alumnado en prácticas (Rodríguez et al., 2017; Zabalza, 2016).

Así, las prácticas en el centro educativo resultan un recurso curricular esencial en la medida en la que se generan en un contexto que facilita la integración entre teoría y práctica, entre aprendizajes disciplinares y desarrollo del conocimiento en contextos profesionales reales (Zabalza, 2016). De hecho, cada vez es más evidente la necesidad de relacionar los aprendizajes conceptuales con los procedimentales y actitudinales (Sureda-Negre y Oliver-Trobat, 2015).

Teniendo en cuenta esta importancia, la formación de la identidad inicial docente exige el consenso entre la universidad y los centros educativos, dotando de calidad las experiencias que el alumnado vive en las prácticas a través de la práctica reflexiva (Harford y MacRuairc, 2008; Jarauta y Pérez, 2017; Vassilaki, 2017) y favoreciendo el compromiso con la educación (Day, 2018).

A pesar de la importancia *per se* de las prácticas en la formación inicial del alumnado de los Grados en Educación, la impronta quedará suscrita a la situación de aprendizaje que suponga este periodo dependiendo de varios factores, entre otros, la organización del proceso, las actividades a realizar, la modalidad de supervisión y la calidad de la experiencia en relación con el contexto profesional Zabalza (2016). Por este motivo, es imprescindible una adecuada planificación y seguimiento por parte de las instituciones formativas, la universidad entre ellas.

El período de prácticas para el alumnado significa un espacio y un tiempo privilegiado para conocer la realidad educativa, así como para relacionar los conocimientos teóricos y prácticos adquiridos en el ámbito académico y los que se construyen en el ámbito profesional. Necesariamente se ha de realizar la integración de las dos modalidades de conocimientos, teórico y experiencial. En este sentido, es necesario formar previamente en el pensamiento crítico, para capacitar la comprensión de la complejidad, la incertidumbre y la tensión de la vida de las aulas, los centros y la comunidad educativa (Pérez Gómez, 2008), formar el desarrollo de las competencias profesionales (Perrenoud, 2004), la construcción de los saberes incorporados (Contreras, 2010) y la formación reflexiva de la identidad profesional (Korthagen, 2010).

La estancia en el centro, en la medida en la que construye una realidad sobre los conocimientos adquiridos en el ámbito académico y favorece la adquisición e integración en un contexto real, es, por tanto, una etapa indispensable en el recorrido académico del alumnado que cursa el Grado en Educación ya sea Infantil o Primaria.

Sin embargo, la situación de pandemia sobrevenida en el segundo semestre del curso académico 2019-20 obligó a tomar algunas decisiones urgentes que permitieran adaptar la docencia, en todos sus ámbitos, a la excepcionalidad del momento. La enseñanza universitaria tuvo que flexibilizarse sin haber vivido nunca antes una experiencia igual planificada y desarrollada específicamente (Hodges et al., 2020). Estas adaptaciones supusieron cambios significativos tanto para el profesorado (videoconferencias, diseño de nuevas evaluaciones, sobrecarga de trabajo...) como para el alumnado (distanciamiento, soledad, incertidumbre, desconexión...). Dejando a un lado que este contexto puso de manifiesto importantes carencias de las instituciones educativas, como, por ejemplo, las infraestructuras y la formación del personal docente (Alcántara, 2020), evidenció también algunas mejoras rápidas importantes como el esfuerzo del profesorado en la formación, la incorporación y el uso de nuevas estrategias en la docencia en línea (García Peñalvo, 2020).

Una de las medidas tomadas a causa del estado de alarma decretado por COVID-19 fue cerrar los centros educativos y, consecuentemente, suspender el período de prácticas presenciales. Situándonos así en un contexto en el que se requería aprender a navegar en tiempos de incertidumbre (Britzman, 2007) y en el que la identidad docente de los estudiantes se pudiera sentir afectada al construirse procesualmente de manera subjetiva y social (Bolívar y Domingo, 2019).

De este modo, la realización de las prácticas se tuvo que adaptar a las circunstancias y transformarse en un proyecto que se pudiera desarrollar de forma no presencial, lo que evidentemente podía tener sus consecuencias tanto en la adquisición de competencias profesionales como en la propia concepción de la profesión docente.

Así, la Facultad de Educación de la Universitat de les Illes Balears, diseñó e implementó el llamado Plan de Actividades Equivalente (PAE), elaborado por el equipo de decanato de la Facultad de Educación juntamente con el equipo de coordinación de prácticas de los estudios. Este documento se convertiría en una adenda a la guía docente y las modificaciones realizadas quedarían reflejadas como un acuerdo de las distintas Comisiones de garantía de calidad de cada estudio para futuros procesos de evaluación y seguimiento de la titulación.

1.1. Objetivos

Teniendo en cuenta la situación sobrevenida por la pandemia y la necesidad de adaptar las prácticas de los Grados en Educación Infantil y Primaria de la Universitat de les Illes Balears (UIB), el objetivo del presente estudio fue evaluar la repercusión o el impacto que pudo tener sobre el alumnado la adopción de este modo equivalente de cursar las prácticas profesionales en un contexto no presencial.

2. Desarrollo de la innovación

El Plan de Actividades Equivalentes (PAE) se diseñó de forma coordinada con el Vicerrectorado de Docencia de la UIB, la Agencia de Calidad Universitaria de las Islas Baleares (AQUIB), la Conferencia de decanas y decanos de Educación y con la Conferencia de rectores de las universidades Españolas (CRUE),

para asegurar la armonización de todas las Facultades de Educación del estado y su validación por las autoridades educativas (Ministerio de Universidades y las Agencias de Calidad del estado).

En el PAE se contemplaban dos posibles opciones:

A) Que el/a alumno/a tuviera la opción de colaborar de manera virtual con los/las tutores/as del centro y participara en la planificación de las actividades que realizara el/la maestro/a durante el confinamiento. En este caso, la evaluación sería conjunta entre el tutor profesional (el del centro educativo) y el tutor académico (el de la universidad).

B) Si no fuera posible establecer la colaboración descrita en la opción A, entonces el/la alumno/a trabajaría autónomamente las actividades del PAE y serían evaluadas exclusivamente por el/la tutor/a académico.

La decisión de uno u otro itinerario fue llevada a cabo por los centros educativos receptores de prácticas, entendiendo que la situación era muy complicada para ellos en diferentes aspectos y que el acompañamiento del alumnado en prácticas era una más de las múltiples funciones a las que debían dar respuesta.

El alumnado que continuó sus prácticas de acuerdo con la opción A no vio modificadas sus funciones, sus entregables o su proceso de enseñanza-aprendizaje, siempre teniendo en cuenta las peculiaridades de la situación sociosanitaria y de cómo ésta condicionó el contexto escolar.

Por su parte, el PAE contó con propuestas organizadas en tres bloques:

- Actividades de descripción del contexto de la intervención profesional.
- Actividades de observación y análisis de la situación actual de confinamiento.
- Actividades de intervención guiada.

Estas propuestas combinaron diferentes tipos de agrupaciones (individual o en equipos), y a partir de las cuales el profesorado universitario planificó una serie de tutorías/seminarios con la finalidad de guiar al alumnado en la adquisición de las competencias a través de este plan alternativo.

2.1. Evaluación del PAE

Dada la situación en la que la universidad se vio inmersa, se decidió analizar y evaluar el Programa Alternativo de Actividades, llevado a cabo en la opción B. Esto se hizo de manera diferenciada en dos de los colectivos implicados, profesorado universitario y alumnado, y en los diferentes estudios de la Facultad de Educación, Grado de Educación Infantil y Grado de Educación Primaria, en el cual se incluyen también las menciones de Audición y Lenguaje, Educación Física, Educación Musical y Pedagogía Terapéutica.

Para valorar el impacto del PAE se elaboró un cuestionario con 40 preguntas, agrupadas en 4 apartados: la percepción sobre la capacidad de desarrollo de las competencias del Prácticum a través del PAE, la percepción sobre aspectos formales relativos al PAE, la utilidad del PAE y el nivel de satisfacción con el PAE. Todos los ítems se podían valorar con una escala Likert de 1 a 4, donde 1 era “poco”; 2, “suficiente”; 3, “bastante”, y 4, “mucho”. En todas las preguntas se incluía también una opción de “no procede”.

El cuestionario se administró una vez terminado el periodo de prácticas a través de la plataforma de *Google Forms* a un total de 131 personas, 67 de las cuales correspondían a alumnado del Grado en Educación Infantil y 64 a alumnado del Grado en Educación de Primaria de la Universitat de les Illes Balears.

3. Resultados

A continuación se muestran las respuestas al cuestionario elaborado, agrupadas por apartados.

3.1. Percepción sobre la capacidad de desarrollo de las competencias del Prácticum a través del PAE.

En la Tabla 1 se muestran los porcentajes a cada opción de respuesta. La capacidad percibida mejor valorada fue “Adquirir estrategias de trabajo colaborativo desarrollando actitudes de respeto a la pluralidad de perspectivas, el contraste de opiniones y el respeto a la diversidad”, con un 65.4% valoraciones de “bastante” o “mucho”. Por su parte, la capacidad percibida con valoraciones más bajas fue “Fomentar la convivencia creando contextos de bienestar y tranquilidad, y abordando la resolución pacífica de los conflictos”, con un 33.1% de los estudiantes valorándola como poco desarrollada.

Tabla 1. Percepción sobre la capacidad de desarrollo de competencias.

| Capacidad para... | Poco | Suficiente | Bastante | Mucho |
|--|------|------------|----------|-------|
| Desarrollar un autoconcepto profesional positivo y ajustado, tomando conciencia de las propias capacidades y limitaciones. | 27.5 | 28.2 | 27.5 | 9.2 |
| Adquirir estrategias de trabajo colaborativo desarrollando actitudes de respeto a la pluralidad de perspectivas, el contraste de opiniones y el respeto a la diversidad. | 12.3 | 18.5 | 34.6 | 30.8 |
| Analizar y desarrollar los objetivos, contenidos curriculares y criterios de evaluación de la educación infantil. | 15.5 | 22.5 | 31.8 | 22.5 |
| Analizar desde una visión crítica y constructiva los modelos organizativos y contextos educativos actuales. | 15.3 | 29 | 26.7 | 22.9 |
| Reflexionar e investigar sobre la práctica educativa con el fin de mejorar la labor docente y promover proyectos innovadores. | 22.1 | 21.4 | 29.8 | 19.1 |
| Fomentar la convivencia creando contextos de bienestar y tranquilidad, y abordando la resolución pacífica de los conflictos. | 33.1 | 18.5 | 24.6 | 13.1 |
| Mantener una actitud ética y comprometida con la profesión docente en el marco de una ciudadanía democrática, responsable y solidaria. | 17.6 | 21.4 | 31.3 | 25.2 |
| Promover una imagen digna de la infancia y el respeto a los derechos de los niños. | 10.7 | 24.4 | 26 | 30.5 |
| Desarrollar técnicas y estrategias de comunicación. | 31.3 | 21.4 | 18.3 | 13 |
| Desarrollar habilidades sociales que faciliten la comunicación y el diálogo y disponer de estrategias para el trabajo colaborativo con las familias. | 24.4 | 26.7 | 22.1 | 18.1 |
| Adquisición de estrategias para el aprendizaje autónomo. | 20.6 | 23.7 | 19 | 25.2 |
| Observar, analizar y documentar los procesos educativos. | 19.1 | 29.8 | 19.1 | 21.4 |

Nota: la opción de respuesta “no procede” no ha sido representada en la tabla.

3.2. Percepción sobre aspectos formales relativos al PAE.

En la Tabla 2 se muestran los porcentajes a cada opción de respuesta. El aspecto mejor valorado fue el nivel de competencia digital para afrontar las tareas propuestas en el PAE, con un 77.9% de valoraciones de “bastante” y “mucho”.

Tabla 2. Percepción sobre aspectos formales relativos al PAE.

| Grado percibido sobre... | Poco | Suficiente | Bastante | Mucho |
|--|------|------------|----------|-------|
| El nivel de estrés que ha supuesto la reformulación del período de prácticas a partir del PAE | 14.5 | 28.2 | 38.2 | 19.1 |
| Tu nivel de competencia digital para afrontar las tareas propuestas en el PAE | 2.3 | 19.8 | 46.6 | 31.3 |
| La preparación del/de la tutor/a para acompañar el proceso formativo de las prácticas y de las actividades del PAE | 11.5 | 18.3 | 28.2 | 42 |

3.3. Utilidad del PAE.

En la Tabla 3 se muestran los porcentajes a cada opción de respuesta. El aspecto valorado con mayor utilidad fue el de desarrollo de habilidades reflexivas, con un 75.6% de la muestra señalando las opciones de “bastante” o “mucho”. El aspecto con menor utilidad fue el de trabajo colaborativo, siendo un 22.9% de los estudiantes los que manifestaron como poco útil.

Tabla 3. Utilidad percibida del PAE.

| Utilidad para... | Poco | Suficiente | Bastante | Mucho |
|---|------|------------|----------|-------|
| Desarrollar las habilidades reflexivas | 5.3 | 19.1 | 34.4 | 41.2 |
| Establecer relaciones entre la teoría y la práctica | 19.1 | 26.7 | 27.5 | 23.7 |
| Ampliar los aprendizajes académicos | 21.4 | 27.5 | 26.7 | 23.7 |
| Desarrollar conocimientos útiles para la profesión | 14.5 | 29 | 34.4 | 22.1 |
| Identificar elementos de los escenarios profesionales | 21.4 | 28.2 | 29 | 21.4 |
| Profundizar en las metodologías docentes | 22.1 | 26.7 | 29 | 21.4 |
| Analizar y reflexionar sobre el papel de la escuela | 10.7 | 19.1 | 26.7 | 42.7 |
| Analizar sobre las repercusiones del confinamiento | 8.4 | 16 | 27.5 | 46.6 |
| Identificar las barreras para el aprendizaje | 9.9 | 22.9 | 26 | 38.9 |
| Desarrollar la competencia digital docente | 7.6 | 22.9 | 26 | 43.5 |
| Hacer búsqueda de información | 3.8 | 13.7 | 30.5 | 51.1 |
| Realizar trabajo colaborativo | 22.9 | 13.7 | 26.7 | 35.1 |
| Aprender a aprender | 9.9 | 19.8 | 22.9 | 46.6 |

Nota: la opción de respuesta “no procede” no ha sido representada en la tabla.

3.4. Nivel de satisfacción con el PAE.

En la Tabla 4 se muestran los porcentajes a cada opción de respuesta. En general, se observa que la mayoría de los estudiantes respondieron un nivel elevado de satisfacción.

Tabla 4. Nivel de satisfacción con el PAE.

| Nivel de satisfacción... | Poco | Suficiente | Bastante | Mucho |
|--|------|------------|----------|-------|
| En la realización del PAE | 21.4 | 32.1 | 34.3 | 12.2 |
| En la evaluación del PAE | 11.5 | 27.5 | 21.4 | 28.2 |
| Con la tarea realizada por el tutor/a de la UIB | 11.5 | 15.3 | 19.8 | 53.4 |
| Con el uso de las TIC para el desarrollo del PAE | 4.6 | 28.2 | 32.1 | 32.8 |
| Con el trabajo realizado por el tutor/a de la escuela (solo en el caso del itinerario B) | 14.5 | 12.2 | 11.5 | 15.3 |

Nota: la opción de respuesta “no procede” no ha sido representada en la tabla.

4. Conclusiones

Este trabajo tuvo como objetivo evaluar la utilidad del PAE para la realización equivalente de las prácticas durante el periodo de confinamiento derivado de la pandemia Covid-19. En concreto, la evaluación del PAE nos permitió analizar la repercusión de la adaptación de la modalidad de las prácticas en el alumnado del Grado en Educación Infantil y Primaria.

Los resultados del cuestionario nos han permitido observar que, en general, el alumnado valoró positivamente la realización del PAE como modalidad para cursar las prácticas en el momento de confinamiento.

En cuanto al apartado de satisfacción global, tanto en la realización como en la evaluación del PAE los resultados muestran que la mayoría de las personas valora como satisfecho/a o muy satisfecho/a estos ítems. Se valora de forma especialmente positiva la implicación por parte del tutor o tutora de la UIB, lo cual parece estar relacionado con el grado de satisfacción.

Respecto al apartado centrado en evaluar la capacidad del PAE para permitir desarrollar las competencias propias del Prácticum, la valoración global también se sitúa en torno a los valores “suficiente” y “bastante”.

En el apartado enfocado en la evaluación de otros aspectos ligados al PAE, como el nivel de estrés que supuso la reformulación del periodo de prácticas a partir del PAE, su nivel de competencia digital para afrontar las tareas propuestas en el PAE o la preparación del tutor o la tutora para acompañar el proceso formativo de las prácticas y de las actividades del PAE, la valoración global se sitúa en torno a la categoría “bastante alto”.

Por último, en el apartado en el que se incluyeron las variables para evaluar la utilidad del PAE, las valoraciones más altas corresponden a las preguntas relacionadas con las habilidades o competencias vinculadas a desarrollar habilidades reflexivas, analizar y reflexionar sobre el papel de la escuela, analizar

las repercusiones del confinamiento, desarrollar la competencia digital docente, búsqueda de información y aprender a aprender. Por su parte, las puntuaciones más bajas se reflejan en las preguntas relacionadas con la capacidad de establecer relaciones entre la teoría y la práctica, profundizar en metodologías docentes, identificar elementos de escenarios profesionales y ampliar aprendizajes académicos.

Estos resultados ponen de manifiesto que, a pesar de que el PAE pudo compensar la dificultad que supuso elaborar de manera imprevista un plan equivalente para cursar las prácticas, las competencias o habilidades que están más ligadas con la presencia y la vida en el centro no se pudieron llevar a cabo de manera no presencial. A pesar de esto, el alumnado percibió positivamente la opción de poder realizar de este modo las prácticas.

5. Referencias

- Alcántara, A. (2020). Educación superior y Covid-19: Una perspectiva comparada. En H. Casanova (Ed.), *Educación y pandemia: Una visión académica* (pp. 75-82). Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación.
- Bolívar, A., & Domingo, J. (2019). La investigación (auto)biográfica en Educación. Octaedro
- Britzman, D. P. (2007). Teacher education as uneven development: toward a psychology of uncertainty. *International Journal of Leadership in Education*, 10(1), 1-12.
- Contreras, P. (2010). "Ser y saber en la formación didáctica del profesorado". *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68 (24,2), 61-81.
- Day, C. (2018). *Educadores comprometidos: Qué son, qué hacen, por qué lo hacen y lo que verdaderamente importa*. Madrid: Narcea.
- García-Peñalvo, F. J. (12 de mayo de 2020). El sistema universitario ante la Covid-19: Corto, medio y largo plazo. *Universidad*. <https://www.universidadsi.es/sistema-universitario-covid-19/>
- Harford, J. & MacRuairc, G. (2008). Engaging student teachers in meaningful reflective practice. *Teaching and Teacher Education*, 24, 1884-1892.
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T. y Bond, A. (27 de marzo de 2020). The difference between emergency remote teaching and online learning. *Educause Review*. <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>
- Jarauta, B., y Pérez, M. J. (2017). La construcción de la identidad profesional del maestro de primaria durante su formación inicial. El caso de la Universidad de Barcelona. *Profesorado. Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 21 (1), 103-22.
- Korthagen, F. (2010). La práctica, la teoría y la persona en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, nº 68, 83-102.
- Pérez Gómez, A. I. (2008). "¿Competencias o pensamiento práctico? La construcción de los significados de representación y de acción". En J. Gimeno (Ed.), *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* (pp. 59-103). Madrid: Morata.
- Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar* Profesionalización y razón pedagógica. Barcelona: Graó
- Rodríguez-Gómez, D., Armengol, C. y Meneses, J. (2017). La adquisición de las competencias profesionales a través de las prácticas curriculares de la formación inicial de maestros. *Revista de Educación*, 376, 229-25

- Sureda Negre, J., & Oliver, M. (2015). *La formació inicial del professorat d'Educació Infantil i Primària a les Illes Balears. Estat de la qüestió i propostes per a la millora*. Universitat de les Illes Balears.
- Vassilaki, E. (2017). Reflective writing, reflecting on identities: The construction of writer identity in student teachers' reflections. *Linguistics and Education*, 42, 43-52.
- Zabalza, M.A. (2016). El Prácticum y las prácticas externas en la formación universitaria. *Revista Prácticum*, 1(1), 1-23.