

Aneja Virtual: la diferencia entre la teorú y la práctica es que en teorú son iguales pero en la práctica no

Ignacio Ramis Conde José Luis González Geraldo
Ignacio.ramis@uclm.es. JoseLuis.GGeraldo@uclm.es
Universidad de Castilla la Mancha, España

Resumen

El Proyecto Aneja Virtual es una iniciativa de la Facultad de Educación de Cuenca para mejorar la formación de los futuros maestros. El nombre del proyecto hace referencia a las antiguas Escuelas Anejas en las que existía un acceso inmediato a las actividades prácticas, así como al uso de herramientas tecnológicas para acercar la Escuela a la Facultad de forma virtual. Aneja Virtual ayuda a conectar los conceptos teóricos con experiencias prácticas en las escuelas desde el principio, ayudando así a llenar la carencia de experiencias prácticas durante los dos años iniciales de formación del maestro, así como complementar los últimos años de carrera con una formación práctica más rica.

Palabras clave: Formación Profesorado, Aneja Virtual, Anejas, Didáctica de las Matemáticas

Las antiguas escuelas Anejas y el Prácticum

La aparición de las Escuelas Anejas corre pareja del renovador planteamiento de formación del profesorado que Pablo Montesino, tras volver del exilio, puso en marcha para organizar y dirigir la primera Escuela Normal de Maestros, actuales Facultades de Educación, el 8 de marzo de 1839 (Ruiz-Berrio, 1990). Sería poco después, en 1843, cuando en el Reglamento Orgánico de las Escuelas Normales de Instrucción Primaria quedara constancia explícita de la existencia de colegios de prácticas anejos que sirvieran para poner en práctica lo aprendido y al mismo tiempo fueran modelos

educativos a seguir para las restantes escuelas de la localidad y la provincia (Molina-García, 1988). Estas dos características, junto con la necesidad de convertirse en verdaderos laboratorios pedagógicos asentada durante el periodo republicano, fueron las señas de identidad de las Escuelas Anejas hasta su desaparición según el RD 1350/1987, tras haber sobrevivido a la longeva Ley Moyano (1857) y la Ley Villar Palasí (1970), quedando a las puertas de la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE, 1990). El modelo de Anejas establecía una estructura que proporcionaba un conjunto de facilidades importantes. Primeramente, los profesores de la escuela Normal podían ser a la vez maestros de la Aneja, lo cual dotaba al personal docente de una experiencia en el aula de Primaria que podían transmitir a los futuros maestros al mismo tiempo que ponía frente a los estudiantes a profesionales de alto nivel. Segundo, el acceso a actividades prácticas era inmediato. Los profesores de la Escuela Normal podían traer niños a la clase para realizar actividades didácticas a la vista del alumnado y, viceversa, el alumnado de la Normal podía visitar la escuela de Primaria. Y tercero, estas visitas se podían realizar independientemente del curso en el que se encontraran los alumnos de la Escuela Normal.

En el modelo vigente de Prácticum estas tres facilidades se ven afectadas considerablemente. En la actualidad, a pesar del cambio promovido por el conocido Proceso de Bolonia instalado, la formación práctica no ha recibido el impulso necesario, corroborando el sentimiento de que, pedagógicamente hablando, el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) responde a directrices *lampedusianas* donde todo cambia para que todo siga de manera parecida (González-Geraldo, Trevitt y Carter, 2011).

En este sentido, pese a que las recomendaciones europeas, junto con otros documentos nacionales (ANECA, 2005), versaban sobre un aprendizaje competencial claramente ejemplificado en unas prácticas eficientes, la realidad es ciertamente distinta. Siguiendo los datos de Ezquerro et al. (2016), observamos cómo tras el Proceso de Bolonia la mayoría de universidades españolas han aumentado el Prácticum hasta

los 43 ECTS de media y los 44 de moda, no obstante todavía quedan demasiadas que relegan este importante periodo a los últimos años. Así, salvo excepciones, observamos un incremento en el número de créditos, pero no necesariamente en el planteamiento del acceso a la función docente. Entendiendo la formación del maestro como un proceso de enseñanza-aprendizaje donde la adquisición de competencias es el objetivo principal, no es -solo- cuestión de aumentar el Prácticum, sino de replantear las prácticas a lo largo de materias y módulos. Con otras palabras, hacer las asignaturas algo más reales. El hecho de que los tutores de los centros de prácticas no hayan observado mejoras relevantes tras el cambio auspiciado por el EEES, percibido por muchos como algo meramente burocrático, es un claro síntoma que ratifica este diagnóstico.

Sabemos que los elementos fundamentales del aprendizaje no radican únicamente en clases teóricas y magistrales, sino que se necesitan elementos prácticos específicos para conseguir lo que llamamos aprendizajes significativos. Esto es algo que repetimos con frecuencia muchos de los docentes de Facultades de Educación. Ahora bien, si parece que lo tenemos bien aprendido, ¿por qué las Facultades de Educación suelen separar los conceptos teóricos de la experiencia práctica? En teoría sabemos lo que hay que hacer pero en la práctica no lo aplicamos tanto.

Estas carencias se pueden observar, sobre todo, durante las sesiones de Prácticum de los últimos años de formación. Sucede con frecuencia que, durante sesiones de tutoría del Prácticum queda en evidencia cómo los conocimientos que trabajados los cursos anteriores no han sido retenidos. Al menos no como se esperaba. Por ejemplo, si uno se ha pasado el curso entero hablando de constructivismo y materiales manipulativos, puede pasar perfectamente que el estudiante proponga una sesión basada en las fichas del libro de texto, independientemente de lo mucho que el docente se haya esforzado en criticar el abuso de estos manuales durante los cursos anteriores. Si esto sucede es en parte responsabilidad del sistema formador de los futuros maestros, y más específicamente, como responsable último, aunque siempre tras sus

estudiantes, del profesor a cargo de la planificación de las actividades.

Más allá de la mirada profesional

Formar a los alumnos desde un excesivo plano teórico tiene muchas carencias. Es fácil que el alumno encuentre aburrido su curso al no ver una aplicación de lo aprendido. El alumno de las Facultades de Educación tiene por lo general interés en aprender a enseñar y no tanto en aprender una gran cantidad de conceptos teóricos. El espacio vocacional del alumno de Educación es la Escuela y no la Facultad. También es fácil que olvide los conocimientos aprendidos para pasar los exámenes al no verlos inmediatamente conexos a la realidad. La perversión de los sistemas de evaluación que tanto preocupaba, entre otros, a Francisco Giner de los Ríos, maestro entre maestros (González-Geraldo y Del Rincón Igea, 2015). Pero lo que quizás sea más preocupante es que se transmita al alumno la concepción de que los elementos teóricos y curriculares sean la parte fundamental de la educación, sin llegar a profundizar en la importancia de otros elementos igual o más importantes. Existen múltiples teorías didácticas y estudios que tratan de cómo se deben de transmitir las matemáticas. Sin embargo, también muchos conceptos tanto didácticos como pedagógicos son muy difíciles de transmitir si no se trabajan ejemplos específicos prácticos en los que el alumno pueda observar los aspectos reales de estos. Además, llevar a la práctica conceptos teóricos ayuda también a rebatir la validez de estos. Por ejemplo, a nivel didáctico se da muchísima importancia a la contextualización de las situaciones (Brousseau, 2014). En la práctica contextualizar no siempre es posible y a veces, aunque sea posible, es muy costoso. Por ejemplo, enseñar el concepto de división de fracciones es muy difícil de contextualizar sin caer en ejemplos aparatosos. Sin embargo, un buen docente es capaz de hacer una clase de división de fracciones interesante a través de herramientas de gestión del aula. Estas herramientas están fundamentadas en las capacidades de relación del docente con el aula (Recalcati, 2016).

No obstante, hemos de puntualizar cómo las experiencias de por sí no son suficientes. (Dewey, 2002) sino la reflexión que deriva de esas experiencias lo que realmente nos interesa pues a través de ella conseguirán los estudiantes mejorar su relación con el mundo, matemático y pedagógico.

Sea como fuere, un aula puede funcionar de muchas formas y este funcionamiento es dependiente de muchísimos factores. Al fin y al cabo una clase es un ecosistema como cualquier otro. Todos los docentes saben que no existen dos cursos iguales de la misma asignatura de la misma forma que saben que ni siquiera ellos son los mismos en distintas clases. Las personas, los cambios generacionales y culturales, así como otros tantos factores influyen de forma determinante el desarrollo de la idiosincrasia docente. Metodologías, teorías, innovaciones, etc.; no forman más que una pequeña pieza de este complejo ecosistema y por sí solas, pese a condicionar, no determinan la clave del éxito o fracaso de la docencia.

Sin embargo sí existen elementos que no deben de fallar. Uno de estos es que el docente sea capaz de entender el ecosistema al que se enfrenta y del que forma parte. Entender el ecosistema permite desarrollar herramientas para relacionarse con él y discernir las mejores estrategias para poder establecer un canal didáctico. Si no se consigue comprender el ecosistema de una forma más o menos razonable, a lo mejor el docente será capaz de imprimir ciertos conocimientos en las mentes de sus estudiantes pero lo más probable es que el curso sea un fracaso pues nunca tocará otras partes igual de importantes: manos como competencias o corazones como esencia ética. Todo ello nos debería alejar de una mirada excesivamente positivista donde el estudiante solamente responde a los requisitos docentes relacionados con una educación meramente cuantitativa e intelectualista. Una mirada profesional demasiado centrada en objetivos de aprendizaje relega a un segundo plano el estudio de la clase como ecosistema dinámico (L'Ecuyer, 2016).

Estructura del curso Aneja Virtual

Bajo estos razonamientos, el proyecto Aneja Virtual intenta formar al alumno de

Educación para que sea realmente competente a la hora de enseñar. Para ello las clases del proyecto Aneja Virtual son complementadas con experiencias reales en las que se llevan a cabo los conceptos teóricos introducidos en la Facultad. Así se intenta atender a las necesidades reales de formación de los estudiantes en vez de centrarse principalmente en cubrir unos contenidos de temario. Para ello, la docencia está organizada en torno a cuatro tipos de actividades fundamentales:

1. **Las clases teóricas**, en las que se intenta transmitir al estudiante una serie de conceptos teóricos bien sea a nivel matemático o a nivel didáctico. Es en este entorno en el que el futuro maestro puede refrescar sus conocimientos matemáticos y enriquecerlos, así como aprender las teorías didácticas principales en la educación matemática.
2. **Las clases teórico-prácticas**, en las que los estudiantes crean sus propias actividades didácticas adaptadas a niveles específicos de la Escuela Primaria e Infantil.
3. **Clases prácticas**. Durante las sesiones prácticas un grupo reducido de alumnos lleva la actividad que ellos mismos han creado al colegio. Estas actividades suelen ser de corte constructivista y a partir del uso de materiales. Las actividades creadas trabajan las matemáticas de una forma distinta a la mera aproximación curricular y sirven de apoyo al profesorado en la escuela.
4. **Clases prácticas de evaluación**. La evaluación, entendida como un proceso de acompañamiento y no un instrumento sancionador, es un proceso fundamental en la formación de un maestro, además de ser un proceso particular en cada asignatura. Por eso debe ser tratado de forma específica. Para esto, durante las sesiones en la escuela se recoge material escrito y audiovisual de los procesos de enseñanza-aprendizaje sobre los que se realizarán clases teórico-prácticas de evaluación y análisis.

Por qué a las Facultades y a las Escuelas les interesa la Docencia Teórica y Práctica

Como ya ocurría también en las antiguas Anejas, esta forma de trabajar también revierte muy positivamente en el profesor de la Facultad de Educación. Los elementos de evaluación de profesorado actuales se asemejan demasiado a escenarios de *gamificación* en los que el docente debe conseguir una serie de sellos para demostrar su valía como profesional. La carencia de este sistema es que la evaluación por sellos es tan externa a las necesidades específicas de cada centro que se dan casos en los que la realización de un buen trabajo no es siempre paralela a la obtención de los méritos requeridos. Un sistema de estas características únicamente puede funcionar en el caso de que la obtención de sellos equivalga al buen desarrollo de la actividad profesional. Es por ello que el trabajo del profesor de Facultad debe estar orientado en la medida de lo posible a la realidad educativa. Para esto, establecer escenarios en los cuales el profesorado pueda sumergirse en la escuela es fundamental. Por otro lado, las antiguas Anejas, fuera de un sistema *gamificado* de sellos, establecían un escenario más basado en las necesidades formativas del futuro maestro. No sería por lo tanto ningún sinsentido proponer la vuelta de las Escuelas Anejas, quizás replanteadas desde el panorama actual de Docencia e Investigación e incluso dispuestas como algo “híbrido”, un ”tercer espacio” que no sea ni Facultad ni Escuela, pero que atienda a las demandas de ambas (Ezquerro et al. 2016).

La realidad del Sistema Educativo actual evidencia la carencia de recursos a modo de personal que viven las escuelas. Utilizar herramientas universitarias como apoyos docentes (así como en otros campos) al profesorado escolar puede ser un elemento de sinergia muy interesante y positivo. Los maestros en ejercicio se beneficiarían de conocimientos teóricos de vanguardia llevados a la práctica, de los cuales podrían aprender y mejorar su docencia. Huelga comentar, para terminar, las ventajas que un profesorado más competente podría desencadenar en el aprendizaje de los niños con los que, antes o después, acabará trabajando.

Referencias

- ANECA (2005). *Libro Blanco. Título de Grado en Magisterio*. Madrid: ANECA.
- Brousseau, G. and Warfield, V. (2014). Didactic situations in mathematics education. *Encyclopedia of Mathematics Education*, page 163-170.
- Dewey, J. (2002). *Democracia y Educación*. Madrid: Morata.
- Ezquerro, P., Argos, J., Fernández-Saliner, C. y González-Geraldo, J. L. (2016). Transiciones formativas para una práctica docente democrática: La dialéctica entre los contextos universitario y escolar. En I. Carrillo (Coord.). *Democracia y Educación en la formación docente*. Vic: Servicio de publicaciones de la Universidad de Vic-Universidad de Cataluña.
- González-Geraldo, J. L., Trevitt, C. y Carter, S. (2011). Realising pedagogical potential of the Bologna Process third cycle, *Journal of Technology and Science Education, JOTSE*, 1(2), 2011, 16-24. doi: 10.3926/jotse.2011.22
- González-Geraldo, J. L. y Del Rincón Igea, B. (2015). Francisco Giner de los Ríos o el arte de forjar almas. *Anales de literatura española*, 27(17), 179-200.
- Jacobs, V. R., Lamb, L. L. C., and Philipp, R. A. (2010). Professional noticing of children's mathematical thinking. *Journal for Research in Mathematics Education*, 41(2):169–202.
- L'Ecuyer, C. (2016). *Educación en el asombro: ¿cómo educar en un mundo frenético e hiperexigente?* Plataforma.
- Molina-García, S. (1988). Las “Escuelas Anejas” y la formación del profesorado de enseñanza básica. *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado*, 1, 135-162.
- Recalcati, M. (2016). *La hora de clase. Por una erótica de la enseñanza*. Barcelona: Anagrama.
- Ruiz Berrio, J. (1990). Una formación europea para un reformador español, Pablo Montesino. *Revista Complutense de Educación*, 1(3), 427-434.
- Sallán, G. (1990). *Las actitudes en educación: un estudio en educación matemática*. Editorial Boixareu Universitaria.
- Treffers, A. (1993). Wiskobas and freudenthal realistic mathematics education. *The Legacy of Hans Freudenthal*, page 89–108.