

SALIR DE LA ZONA DE CONFORT. DILEMAS Y DESAFÍOS EN EL EEES

Anna Forés Miravalles
Joan-Anton Sánchez i Valero
Juana María Sancho Gil
Universidad de Barcelona

RESUMEN

Este artículo trata sobre las resistencias del estudiantado y el profesorado ante los desafíos que supone trabajar con metodologías coherentes con el EEES, centrándonos en el tránsito entre la zona de confort y la zona de aprendizaje. Para dar cuenta ello se analizan y relatan los desafíos, dilemas y avances respecto a este reto, en el marco del trabajo realizado en el grupo de innovación docente Indaga-t, destacando como se ha ido configurando un nuevo rol de docente y estudiante.

PALABRAS CLAVE

Aprendizaje autónomo, resistencia al cambio, tensiones, zona de confort, zona de aprendizaje.

ABSTRACT

This paper deals with students and teachers' resistance to the challenges brought about the new teaching and learning methodologies to be implemented in the European Higher Education Space. Our analysis focuses in learning and control zones. We recount and analyze the challenges, dilemmas and progress on this objective, in the context of work carried out by the teaching innovation group Indaga-t, highlighting how the new roles of teachers and students are being setting up.

KEY WORDS

Autonomous learning, resistance to change, stress, comfort zone, learning zone.

Even those who approve of an innovation are likely to find some aspect of their cultural or social identity challenged, and some professional or psychological comfort zone intruded upon (Ellsworth, 2000, p. 166).

1. INTRODUCCIÓN: LA ZONA DE CONFORT Y EL GRUPO INDAGA-T

Entendemos la expresión *zona de confort* como un espacio personal o un posicionamiento conformado por las actitudes, procedimientos y estrategias que habitualmente utilizamos y con las que nos sentimos “cómodos”. El comportamiento que se deriva de esta posición se instala en nuestra manera de proceder y muchas veces ni nos planteamos cambiarlo o mejorarlo, simplemente porque nos sentimos *seguros* en esta manera de hacer. Esta seguridad o confortabilidad es a menudo vivida tanto por el alumnado como por el profesorado. Cuando esto sucede el aprendizaje se dificulta ya que no parece que estemos dispuestos a enfrentarnos con las inseguridades y las incertidumbres que nos plantea el hacer frente a lo desconocido. Una situación que nos lleva a practicar la repetición y fomenta una noción de enseñanza bancaria (Freire, 1970).

Salir de la zona de confort parece una condición *sine qua non* para aprender, para ir más allá de la información y para dar sentido a lo que estudiamos y al mundo que nos rodea. Este artículo da cuenta de cómo un grupo de docentes intenta promover este proceso con ellos mismos y con el alumnado. Para ello analizamos diferentes experiencias, así como los desafíos y dilemas vividos en el marco del grupo Indaga-t¹ y el proyecto de innovación docente: La evaluación en el aprendizaje autónomo²

En el grupo Indaga-t, desde su creación en el 2006, venimos desarrollando un enfoque de la docencia y la investigación en torno a la innovación docente en la universidad, con el fin de contribuir a formar estudiantes de grado y postgrado con autonomía intelectual, creatividad y predisposición para arriesgarse a seguir aprendiendo a lo largo de su vida personal y profesional. Es decir, intentamos promover la autoría, la autoridad y la responsabilidad de los estudiantes en su forma de aprender, recordando que etimológicamente autoridad viene del término latino *auctor*, que significa lo que hace crecer, lo que ayuda a crecer.

En ese proceso de fomentar la autoría creemos en enseñanza centrada en el aprendizaje de los estudiantes y creamos un entorno de aprendizaje permita y fomente esta modalidad de enseñanza. Basamos nuestra acción en un enfoque socioconstruccionista (Gergen y Gergen, 2011) y en la creación de

¹ Grupo de Innovación Docente para favorecer la indagación, consolidado por la Universidad de Barcelona (2010GIDC-UB/12): <http://www.ub.edu/indagat/>

² El proyecto de innovación docente: La evaluación en el aprendizaje autónomo está financiado por el Programa de Mejora e Innovación docente de la Universidad de Barcelona (2012PID-UB/040).

una red de colaboración entre docentes de diferentes áreas de conocimiento, con el fin de promover el análisis, la comprensión crítica y la mejora de los procesos de aprendizaje en la enseñanza superior (Sánchez, Forés y Sancho, 2011).

El proyecto de innovación docente: La evaluación en el aprendizaje autónomo, está vinculado a los grados de Bellas Artes, Conservación y Restauración de Bienes Culturales, Diseño (Facultad de Bellas Artes); Pedagogía y Educación Social (Facultad de Pedagogía); Maestro de educación infantil y Maestro de educación primaria (Facultad de Formación del Profesorado). En este proyecto no entendemos el aprendizaje como la capacidad del alumnado para hacer sólo lo que les pedimos los docentes, sino como la capacidad para dirigir su propio proceso de aprendizaje, para ser capaces de pensar críticamente por ellos mismos, de responsabilizarse de los propios posicionamientos y tener en cuenta otros puntos de vista, tanto en el terreno moral como en el intelectual.

En coherencia con el mencionado proyecto, las asignaturas vinculadas se han planificado para que el estudiantado se plante preguntas y encuentre sus respuestas mediante experiencias de aprendizaje estimulantes y dotadas de sentido; razonamientos críticos; confrontación de puntos de vista... De ahí la importancia de posibilitar que el alumnado se sienta autorizado a tomar la iniciativa, a tener, expresar y argumentar su opinión, a plantear y debatir cuestiones y a desarrollar la confianza en su capacidad para imaginar y crear, para ir más allá de la información dada, en el terreno intelectual, emocional y moral.

2. SALIR DE LA ZONA DE CONFORT: TENSIONES

Podemos definir la zona de confort como ese espacio que controlamos, en el cual nos sentimos cómodos, protegidos, donde todos los procesos son controlados y controlables. Es el espacio donde siempre se han hecho las cosas de la misma manera. Para los estudiantes representa ese contexto que les da tranquilidad porque conlleva un tipo de comportamiento que, durante años, si no les ha permitido desarrollar todas sus capacidades de aprendizaje, sí les ha posibilitado aprobar. Un espacio donde todo está bajo control, lo que se le exige como alumno, lo que debe hacer para pasar curso, y su manera de acercarse al conocimiento. Para los docentes es la repetición año tras año de los rituales de la docencia, casi sin cuestionamiento, porque siempre se ha hecho así. En palabras de una alumna de Pedagogía:

“Cuando salió el tema de Indaga-t como algo diferente no le di credibilidad. ¿Quién no ha estado sentada en una clase en estas sillas con una mini-mesa acoplada escuchando al profesor 50 cm superior a ti en el estrado? Mis clases durante los últimos 15 años han sido prácticamente todas así, es decir, no es de extrañar que ahora me cueste asimilar que existen otros métodos”.

Ahora bien, la educación no es en sí controlable y si nos acaba controlando nos acaba aniquilando ideas y pensamientos. La educación entendida así nos lleva a estar cerrados al mundo, cerrados a lo desconocido, cerrados al aprendizaje. El reto es salir de la zona de confort hacia la zona de aprendizaje, atreverse a hacer las cosas de otras maneras: aprender en otros contextos, con otros lenguajes, con los otros y de los otros. Enseñar a partir de la experiencia, del sentido, de la emoción, de lo conocido, de lo desconocido. Aquí nacen muchas preguntas interesantes, por ejemplo ¿De quién es la decisión de aprender? O ¿Cómo desear aprender sobre lo que no se sabe?

Ciertamente hay personas a las que les apasiona aprender, y siempre están saliendo y poniendo a prueba su zona de confort. Esos son nuestros alumnos y alumnas y nuestros docentes entusiastas, los que se atreven a equivocarse, los que entienden que el error forma parte del aprendizaje. Pero también hay mucho estudiantado y profesorado responsable en la universidad a quienes les asusta esta zona de aprendizaje, por lo que implica de incertidumbre y de *no control*, por lo que se quedan en su *zona de confort*. Es más, hacen todo lo posible para que el resto de la comunidad educativa haga lo mismo y, por tanto, dificultan el aprendizaje, la mejora y la innovación. Ante cualquier posible cambio o nueva situación se sitúan en la *zona de pánico*, y te advierten de todo lo malo y peligroso que es transitar hacia la *zona de aprendizaje*, como si no hubiera otras maneras de aprender y de enseñar.

En este sentido, en relación a la creatividad en el aula, Blanco (2009: 141) indica que: “Cuando se plantean dinámicas creativas en el aula suelen aparecer los miedos de los discentes relacionados... con el riesgo que supone salir de la zona de confort y entrar en la zona de aprendizaje”. Justamente cuando queremos entrar en la zona de aprendizaje y cuestionar nuestra zona de confort, nuestros estudiantes y nosotros mismos vivimos esa tensión entre quedarse en el lugar que nos produce tranquilidad, que es el que conocemos, y los nuevos espacios donde hay mucho por descubrir, pero que nos dan miedo, por lo que implican de imprevisto. Nos inquietan porque no sabemos si sabremos aprender de otras maneras, si sabremos reconocer lo que estamos aprendiendo y si sabremos hacer lo nuevo que se nos plantea, o si sabremos no perdernos en el nuevo camino educativo que está por transitar.

Las resistencias, por parte de los estudiantes, son muchas, a modo de síntesis podríamos citar:

- *Miedo a no saber lo que me piden*: Cuando desde la Universidad se invita a entrar en nuevos formatos de aprendizaje, nuevos lenguajes o nuevos contextos, se crea inseguridad y por tanto miedo a lo desconocido. De ahí la importancia de que, como docentes, proporcionemos indicaciones o ejemplos para minimizar el miedo a invitar a nuestro alumnado a aprender de otras maneras o a ampliar el abanico de posibilidades de aprendizaje.
- *Incertidumbre*. El alumnado manifiesta muchas dudas ante lo que se le pide por primera. Sobre todo cuando se le invita a pensar por sí mismo, a expresar el contenido y sentido de su aprendizaje. Un buen sistema de seguimiento, de acompañamiento tutorial, puede ayudar a paliar esa sensación de inseguridad.

- *Miedo de no contar con las estrategias adecuadas.* Dudar, por dudar también podemos dudar de nuestras capacidades y competencias, cuando se nos pide algo diferente. Cuando comprobar que también se puede ser competente en otras dimensiones del aprendizaje, es un nuevo aprendizaje.
- *Temor a no ser competentes en esta nueva manera de aprender.* Esta dimensión está relacionado con la anterior y lleva a dudar de las propias estrategias, habilidades y competencias.
- *No controlar la situación.* Salir de la zona de confort implica ir más allá de lo conocido para adentrarse por caminos sobre los que no tenemos referentes. Conlleva la necesidad y el miedo que provoca elaborar nuevos referentes que nos permitan descifrar y entender los nuevos espacios del conocimiento.
- *Creer que invertirán más tiempo porque es algo nuevo.* La sensación de tenerlo por la mano, conocer el proceso a seguir, simplifica también el tiempo de dedicación a lo que se está ejecutando. Se puede tener la sensación de que el tiempo se pierde por las dudas, por no reconocer o desconocer la secuencia de aprendizaje.
- *Desorientación.* Acostumbrados los estudiantes a un itinerario de aprendizaje fijo, cuando se presentan diferentes itinerarios se crea o se puede crear un sentido de desorientación. Una sensación que se minimiza al darnos cuenta de que para llegar a distintos lugares hemos de buscar diferentes caminos y medios.
- *Creencias limitadoras.* Partir de una visión única de en qué consiste enseñar y aprender crea la sensación entre el alumnado y el profesorado de que *esto no es aprender y enseñar porque yo siempre he aprendido y enseñado de otra manera.*

Si nuestros estudiantes han estado más de 15 años aprendiendo de una manera determinada, hacerlos salir de su zona de confort se convierte en una tarea ardua. Por ejemplo, si nunca se les ha pedido o permitido ser autónomos, vivirán cualquier experiencia de autonomía fácilmente con angustia, con sensación de *no control*. De este modo el primer dilema será: ¿Quieren los estudiantes salir de su zona de confort? Pero el segundo: ¿Queremos nosotros como profesores universitarios salir de nuestra zona de confort? No sólo los estudiantes están en su zona de confort, los mismos profesores nos podemos instalar en ella por distintas razones:

- Qué dirán mis colegas.
- No sé si la institución lo entenderá.
- Mis estudiantes así no aprenderán.
- Temor a perder el control.
- Miedo a las quejas de los estudiantes.
- Inversión de tiempo, porque es novedoso o porque implica más dedicación.

Muchas de estas resistencias son falsos mitos referidos a la educación. Nacen de una visión limitante y limitadora de lo que significa enseñar y aprender. Justamente cuando queremos entrar en la zona de aprendizaje y cuando queremos ampliar nuestra zona de confort, nuestros estudiantes y

nosotros mismos vivimos esa tensión entre quedarse en lo que conocemos, o reconocer lo mucho que queda por descubrir. Pero lo desconocido nos da miedo. No sabemos si sabremos aprender de otras maneras, y si sabremos hacer lo que se nos plantea, o si sabremos no perdernos en el nuevo camino. De ahí que una de las tareas básicas sea dedicar un tiempo a generar confianza.

3. ZONA DE APRENDIZAJE Y APRENDIZAJE AUTÓNOMO, ALGUNAS EXPERIENCIAS

A menudo los estudiantes entran en las nuevas zonas de aprendizaje a partir de sus exploraciones autónomas (Hernández y Miño, 2012). Por ejemplo, a través de viajes, lecturas, reflexiones a partir del visionado de películas, de tertulias o debates entre ellos, etc.

Es en esta zona de aprendizaje es donde:

- Se tienen nuevas sensaciones y percepciones.
- Se amplían los puntos de vista.
- Se cuestiona lo que sabíamos hasta este momento.
- Estamos dispuestos a ampliar los conocimientos.
- Conectamos con la realidad, con la vida.
- Utilizamos otros lenguajes.
- Nos adentramos en nuevos contextos.
- Nos dejamos sorprender.

El reto es cómo favorecer el aprendizaje autónomo en las zonas de aprendizaje y no mantenernos en las zonas de confort. Es obvio que el camino no es fácil ni para el profesorado ni para el alumnado acostumbrado a que se le diga lo que tiene que hacer y cómo hacerlo. Pero al final, y con mucho acompañamiento, los estudiantes reconocen sentirse autorizados a pensar e indagar y haber aprendido a argumentar sus propias ideas.

Desde esta perspectiva, que implica un alto grado de autonomía intelectual y emocional, y a modo de ejemplo, compartimos el trabajo realizado en algunas asignaturas del grado de Pedagogía.

En la asignatura de Comunicación en educación, partimos de una autoobservación sobre cómo y con qué el alumnado se comunica consigo mismo, con su familia, con sus amigos y con el mundo. Seguimos con un conjunto de experiencias de aprendizaje orientadas a deconstruir y construir sus visiones sobre la comunicación situada en el campo de la educación. Y acabamos con un proyecto de investigación en el que tienen que identificar los diferentes espacios de comunicación de una institución educativa o formativa: comunicación interna, externa, etc. y analizarlos –uno de ellos en profundidad– teniendo en cuenta distintos modelos de comunicación. El trabajo termina con una propuesta de cómo mejorar la comunicación en aquel espacio.

En la asignatura de Enseñanza y aprendizaje en la sociedad digital, se sigue una perspectiva similar, pero la autoobservación se centra en su cómo y con qué han aprendido a lo largo de su vida. Mientras que la investigación se enfoca al estudio de una institución educativa o formativa para indagar cómo y en qué sentido tiene en cuenta y responde a los retos de la sociedad digital. También se le pide que propongan algunas mejoras.

Finalmente, en la asignatura de Entornos, procesos y recursos tecnológicos de aprendizaje, se plantea al alumnado que, como especialista en educación, analice las necesidades educativas o formativas de un colectivo y diseñe, de principio a fin –incluyendo el presupuesto-, el entorno, los procesos y los recursos más adecuados para darles respuesta. Esta propuesta pedagógica sitúa a los estudiantes en un rol casi profesional. Es una invitación no solo a transitar por los escenarios profesionales en los que podrá desempeñar su trabajo una vez acabe el grado, sino a hacerlo desde un posicionamiento reflexivo y crítico que tenga en cuenta las necesidades educativas de los diferentes individuos y grupos y el conocimiento disponible.

Las autoreflexiones y autoevaluaciones finales de los estudiantes son esperanzadoras respecto al tránsito de la zona de confort a la zona de aprendizaje. A modo de ejemplo, rescatamos algunos párrafos de las realizadas por estudiantes de esta última asignatura:

“Haciendo una reflexión sobre lo que ha supuesto para mí esta asignatura podría definirla con una palabra, CAMBIO. A lo largo de la asignatura he ido aprendiendo nuevas metodologías de trabajo y analizar los proyectos que me ha ayudado a comprender que no sólo es importante desarrollar una idea, sino profundizar sobre ésta e ir más allá, soñar siempre teniendo en cuenta los precedentes”.

“Debo reconocer que al principio me encontraba bastante confusa y perdida con la metodología empleada, tanto en cuanto a las sesiones de clase como a la hora de realizar el proyecto, ya que no acababa de ver la relación que existía entre ellas. Esta confusión fue desapareciendo a medida que iba avanzando en el proyecto y mi grado de implicación era mayor”.

“Es la primera asignatura que he llevado a cabo con esta metodología. La idea clásica de apuntes, ejercicios y exámenes como la mayoría de las asignaturas que he completado, en esta asignatura ha desaparecido completamente. He vivido otra forma de aprender y la verdad que me ha parecido muy interesante”.

“En los inicios de este trabajo he estado bastante perdida ya que los profesores querían que "rompiéramos" con todos los estereotipos que tenemos a la hora de hacer trabajos y yo, al principio, dudaba de que fuera así, pero realmente al ver que me costaba tanto, terminé comprendiendo que estamos encerrados en una manera de hacer y esto no es positivo de cara al mundo laboral y a la profesión en sí”.

En la asignatura de Prácticas externas I, de Educación Social, se reta a los alumnos a poder expresar aquello vivido durante las prácticas y durante el acompañamiento en el seminario de forma personal, integrando el aprender y el aprendizaje (Hernández, 2013). Fruto de esta petición, los formatos, los lenguajes son muchos y bien diferentes. Algunos estudiantes toman símbolos, metáforas: la manta, haciendo referencia al acompañamiento a las personas sin techo; el espejo, para hablar del teatro social; el germinar, en el proceso de integrar conocimientos de horticultura y carpintería con chicos de las UEC³, todo ello para escribir en forma novelada su proceso de prácticas. Otros han utilizado otros lenguajes y registros: el vídeo, la narrativa digital, y alguno hasta los cómics.

Quisiéramos destacar de este grupo la importancia de la corporeidad en su proceso de aprendizaje. Tanto es así que como resumen de lo aprendido en su proceso de prácticas, editaron un video entre todos. En él, cada uno relacionaba una palabra clave del aprendizaje con una parte del cuerpo. La palabras: realidad, libertad, aprendizaje infinito, carga, progreso, acompañar, bucle, responsabilidad, etc., se iban dibujando en los cuerpos de los estudiantes....

4. PARA IR AVANZANDO, CAMBIAR, SALIR, APRENDER...

Según Hamel y Välikangas (2003: 3), los cambios deberían fundamentarse en no provocar traumas, lo que los autores llaman “Zero Trauma”. Según esta idea, los cambios deberían ser el resultado de revoluciones silenciosas donde todos los implicados desearan salir de su zona de confort hacia la zona de aprendizaje. La revolución silenciosa no implica hacer continua *tabula rasa* o llevar a cabo un cambio cosmético que todo lo deja igual. Más bien significa apostar por las disyuntivas. Gestionar la incertidumbre también significa saber gestionar las paradojas.

Una de las tareas básicas para afrontar el cambio consiste en dedicar un tiempo a generar confianza. Eso nos lleva a preguntarnos ¿Cómo se crea la confianza en las nuevas maneras de aprender? ¿En la libertad de escoger mi mejor manera de aprender? Pero ¿cómo sé que es *la mejor* manera? En esta línea y para afrontar el cambio, Hernández (2006: 72) da cuenta de “la importancia del acompañamiento y la formación en la responsabilidad sobre los propios logros y la proyección social de lo que se aprende”.

Asimismo, creemos que si queremos invitar a nuestros estudiantes a que entren manera autónoma en esta zona de aprendizaje, nuestras estrategias docentes tendrían que pasar por facilitar espacios y excusas para:

- Indagar
- Observar
- Comparar
- Cuestionar

³ Unidad de Escolarización Compartida

- Aventurar

El contexto actual de la enseñanza y de la acción indagadora requiere de un docente con predisposiciones y ganas para continuar la propia formación, sobre todo en relación a las competencias que permiten experiencias de construcción y representaciones del conocimiento abiertas, complejas y de múltiples recorridos.

En la trayectoria de nuestro grupo, la indagación se plantea en tres estadios: el de diseño, el de desarrollo y el de evaluación del proceso de enseñanza y aprendizaje. Pero la práctica de la indagación en el aula representa también un cambio para el profesorado y para los estudiantes en la relación con la metodología y las estrategias formativas utilizadas, posibilitando además la construcción de una relación de confianza y de respeto. Algo que nos lleva a intentar dejar las zonas de confort para crear aprendizaje autónomo, responsable y contrastado.

5. CONCLUSIÓN

Las relaciones pedagógicas en la universidad se pueden tejer de muchas maneras. En este escrito hemos querido aportar una mirada sobre las relaciones, emociones y situaciones que nacen cuando salimos de la zona de confort. El problema no es el miedo, sino la creación de ese miedo a lo desconocido, que es anterior. Al fin y al cabo, actuar sobre la realidad y cambiarla, aunque sea un poquito, es la única manera de probar que la realidad es transformable. En este contexto las relaciones se ven *alteradas* por la comodidad, por lo conocido, cuando nos sumergimos en espacios desconocidos, inquietantes, llenos de posibilidades. En estos nuevos lugares las relaciones pedagógicas cambian y nos desafían a pensar, sentir y educar repesándonos.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Blanco, A. (coord.) (2009). *Desarrollo y evaluación de competencias en educación superior*. Madrid: NARCEA / UEM.
- Ellsworth, J.B. (2000). *Surviving change: A survey of educational change models*. Syracuse, NY: ERIC Clearinghouse on Information and Technology.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del Oprimido*. México: Siglo XXI.
- Gergen, K. J. y Gergen, M. (2011). *Reflexiones sobre la construcción social*. Barcelona: Paidós Ibérica. (2004).
- Hamel, G. y Välikangas, L. (2012, septiembre). The Quest for Resilience. *The Harvard Business Review*. Recuperado de <http://hbr.org/2003/09/the-quest-for-resilience/ar/1>.
- Hernández, F. (2006). ¿Por qué decimos que estamos a favor de la educación si optamos por un camino que deseduca y excluye? En J. M. Sancho (Coord.), *Tecnologías para transformar la educación* (pp. 51-75). Madrid: AKAL/UNIA.
- Hernández, F. y Miño, R. (2012, Julio). Indagar sobre las concepciones de los estudiantes en torno a la experiencia de aprendizaje autónomo. Comunicación presentada al *Congreso Universitario de Docencia e Innovación, CIDUI 2012: La universidad, una institución de la sociedad*. Barcelona.
- Hernández, F. y Fendler, R. (2013, junio). Lo que se mantiene invisible: El lugar de la relación pedagógica en una experiencia de aprendizaje colectivo. Comunicación presentada a las *III Jornadas sobre la relación pedagógica en la universidad*. Madrid.
- Sánchez, J. A. (Coord.), Forés, A. y Sancho, J. M. (2011). Colaborar entre docentes para innovar en la enseñanza universitaria. En T. Pagès, A. Cornet y J. Pardo (Coords.). *Buenas prácticas docentes en la universidad* (pp. 33-42). Barcelona: Octaedro e ICE-UB.