

<Sección especial extraordinaria>

Zonas de invisibilidad que emergen de las relaciones pedagógicas. Compartiendo penumbras entre estudiantes y docentes

Fernando Herraiz-García y Raquel Miño-Puigcercós

Fecha de presentación: 24/11/2014

Fecha de aceptación: 13/04/2015

Fecha de publicación: 07/07/2015

//Resumen

Los docentes que formamos parte del grupo de innovación Indaga-t (GIDCUB-13/087) compartimos dilemas en torno a nuestras prácticas docentes. El lugar crítico que ocupamos (lugar de no-saber y/o querer saber más) nos lleva a reflexionar sobre las relaciones pedagógicas emergentes en los diferentes espacios donde intervenimos. El proyecto *Zonas de invisibilidad en la evaluación formativa del aprendizaje autónomo* (2013PID-UB/001) nos llevó a explorar las inquietudes experimentadas como docentes y a ponerlas en relación con aquellas preocupaciones que los y las estudiantes cuentan haber vivido en nuestras asignaturas. Trabajar en esta línea comportó definir las "zonas grises" como áreas de incertidumbre e incomodidad, a través de las cuales problematizar la experiencia de aprendizaje como un devenir, atendiendo así a variables tales como el juego de intereses, los dilemas emergentes, los tiempos y ritmos de trabajo, y las complejidades intrínsecas de nuestras prácticas docentes.

En el presente artículo damos cuenta del trabajo de investigación vinculado a dos contextos en concreto: por un lado, en el ámbito de la asignatura de *Sociología del Arte* en el Grado de *Conservación y Restauración de Bienes Culturales* y, por otro, el del curso de *La Cultura Digital y Visual en los Procesos Socioformativos* del Grado de Pedagogía. A partir de una metodología basada en la construcción de relatos docentes, la intervención en los foros del Campus Virtual y las conversaciones en el aula, emergieron temas vinculados a las consecuencias que conllevaba negociar las formas de trabajo entre estudiantes y docentes, los ritmos de aprendizaje, la duración de las asignaturas y la evaluación entendida como un proceso reflexivo entre los sujetos que aprenden.

//Palabras clave

Relaciones pedagógicas, incertidumbres docentes y discentes, investigación participativa e educación superior, zonas de invisibilidad.

// Referencia recomendada

Herraiz-García, F. y Miño-Puigcercós, R. (2015). Zonas de invisibilidad que emergen de las relaciones pedagógicas. Compartiendo penumbras entre estudiantes y docentes. *REIRE, Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 8 (2), 343-356. DOI:10.1344/reire2015.8.28224

// Datos de los autores

Fernando Herraiz-García. Pedagogías Culturales / Facultad de Belles Arts, Universidad de Barcelona. España. f.herraiz@ub.edu

Raquel Miño-Puigcercós. Departamento de Didáctica y Organización Educativa / Facultad de Educación. Universidad de Barcelona, España. rmino@ub.edu

1. Introducción

El origen del interés a través de nuestra trayectoria de investigación

En los últimos cuatro años, los miembros del Grupo de Innovación Docente Consolidado por la Universidad de Barcelona *Indaga-t* (GIDCUB-13/087) hemos desarrollado una serie de proyectos que ponen en relación los procesos de evaluación y el aprendizaje autónomo en el contexto de la educación superior. En esta línea, el proyecto *Enseñando para la autonomía, aprendizaje con autonomía* (2010MQD00052) nos llevó a reflexionar sobre las distintas nociones y prácticas de aprendizaje autónomo que los estudiantes construyen en la Universidad. Una de las conclusiones a las que llegamos fue que, si queríamos trabajar en esta línea, era necesario aproximarnos a la evaluación entendiéndola como un sistema complejo y participativo.

Partiendo de esta premisa, nacieron los proyectos *La evaluación del aprendizaje autónomo* (2012PID-UB/040) y *Qué aprenden los estudiantes y los docentes cuando colaboran en la evaluación de un proceso de aprendizaje autónomo* (REDICE12-1642-01). Ambos proyectos nos permitieron continuar indagando en torno al aprendizaje autónomo y a la evaluación, con la finalidad de desarrollar propuestas participativas y problematizadas con los estudiantes.

La ejecución de los proyectos comportó la toma de conciencia de cierta divergencia en torno a la noción de aprendizaje autónomo y a los procesos de evaluación que se le asocian. El papel de los estudiantes en la evaluación, la relación con el aprendizaje y su toma de responsabilidad en ambos procesos fueron tres elementos transversales en los tres proyectos.

A través de la revisión del estado de la cuestión, asumimos que:

Developing learner autonomy in a classroom requires a gradual move from teacher-centered or teacher-directed teaching to learner-centered or learner-directed learning (Dam, 1995). Learner-centeredness provides a good basis for the development of learner autonomy. However, as an individual learner may be autonomous in one situation but not in another, teachers need to be aware of such differences to make informed choices about autonomous (Chan, 2000, p. 75-76).

A partir de esta noción compartida en el grupo de aprendizaje autónomo, decidimos colocar los intereses de los estudiantes en el centro de la experiencia de aprender, donde la evaluación fuese dialógica y formase parte del propio aprendizaje. El proceso estuvo vinculado a las cuatro fases propuestas por Paul Black *et al.* (2003): (a) cuestionamiento, (b) *feedback*, (c) compartir los criterios con los estudiantes y (d) realizar la evaluación por pares y a través de la autoevaluación. Diluyendo los límites entre dichas fases, nos recolocábamos próximos a las posiciones de autores como Kenny (1993) y Chan (2000), quienes afirman que aprender de forma autónoma tiene que ver con la realización de procesos colectivos de transformación de conocimiento. Esta premisa abre la posibilidad de comprender el trabajo propio y el de los compañeros.

En esta línea, Sánchez, Sancho y Miño (2013) enfatizaron la necesidad de potenciar el *feedback* entre profesorado-alumnado, prestando especial atención a aquel que se generaba entre discentes. A través del trabajo desarrollado en clase, los estudiantes compartían sus conocimientos desde una noción de aprendizaje conectivista (Siemens, 2004). Para ello, se potenciaba la habilidad de conectar áreas, ideas y conceptos, tomando conciencia de las decisiones tomadas por los aprendices y del papel de la retroalimentación entre los conocimientos personales y los del grupo. En la experiencia, se comprendía el papel de los estudiantes como *agentes colaboradores* de su propia evaluación, capaces de realizar aportaciones a los demás y de reflexionar sobre su propio proceso de aprendizaje.

El proyecto *Zonas de invisibilidad* en la evaluación formativa del aprendizaje autónomo

Desarrollar las cuestiones de los proyectos anteriores nos permitió vislumbrar ciertas áreas invisibles que, de algún modo, habíamos mantenido en la sombra de nuestra práctica de investigación y docencia. El acercamiento a dichas *zonas de invisibilidad*, tal como afirman Fernández y Fendler (2013), nos podía ayudar a repensar desde otras lógicas los lugares que ocupábamos en la Universidad. Con la intención de profundizar en estos temas, durante el curso 2013-14, nos embarcamos en el proyecto *Zonas de invisibilidad en la evaluación formativa del aprendizaje autónomo*¹ (2013PID-UB/001).

Para hacer emerger lo invisible de nuestras prácticas docentes, partimos de la noción de *zona de confort* propuesta por Brown (2008). Este autor ordena de modo concéntrico tres zonas de aprendizaje: en el centro, *la zona de confort*; en el anillo que delimita el espacio intermedio, *la zona de crecimiento y aprendizaje*; y en el área exterior, *la zona de pánico*. Salir de la *zona de confort* para movernos por otras áreas, principalmente, en la *zona de crecimiento y aprendizaje*, suponía asumir compromisos y riesgos en el trabajo de aprendizaje con los estudiantes.

The comfort zone model or variants of it, is widespread within adventure education literature (e.g., Exeter, 2001; Luckner & Nadler, 1997; Prouty, Panicucci, & Collinson, 2007). It is based on the belief that when placed in a stressful or challenging situation people will respond, rise to the occasion and overcome their hesitancy or fear and grow as individuals. (...) The role of perceived risk is an integral component of the adventure education model (Leberman & Martin, 2003; Zink & Leberman, 2001) (Brown, 2008, p. 3).

A partir de aquí, definimos las *zonas grises de invisibilidad e incertidumbre* como aquellas áreas en las que, fuera de las *zonas de confort*, emergen tensiones e incomodidades. Pensamos que transitar por dichas *zonas inconfortables* comportaba asumir riesgos que desafiaban nuestras posiciones docentes. Un ejemplo en esta dirección sería aquel profesor que trata de poner en cuestión los contenidos de la asignatura, yendo más allá de las expectativas de aprendizajes marcadas en los planes docentes.

¹ Los objetivos centrales del proyecto fueron: (1) ampliar el estado de la cuestión en torno a las relaciones entre evaluación formativa y participativa, y aprendizaje autónomo, con especial interés en aquello de lo que se habla y de lo que no se habla, (2) reconocer las zonas de invisibilidad en las concepciones y en las prácticas evaluadoras que lleva a cabo el profesorado participante en el proyecto, y (3) desarrollar estrategias de evaluación que incluyan las zonas de invisibilidad de las asignaturas vinculadas a la docencia del profesorado participante.

Para un profesor que repite expositivamente un año tras otro los mismos contenidos, trabajar con metodologías abiertas basadas en el devenir de las clases implicaría salir de su *zona de confort* para transitar por *zonas grises de incertidumbre e inseguridad*. En el presente artículo tratamos de dar visibilidad y problematizar experiencias vividas que transitan en la periferia de las áreas tradicionales de trabajo; precisamente, áreas que propician el confort y que, a su vez, perpetúan determinadas posiciones y roles de docentes y discentes.

El presente texto es una invitación a reflexionar en torno a *cómo* las circunstancias del momento, globales e individuales, median en nuestro quehacer en el aula a través las *zonas de incómoda incertidumbre* emergentes, tanto en los estudiantes como en nosotros como profesores.

2. Metodología

Compartiendo los desconciertos

Durante las sesiones de trabajo en el grupo de innovación *Indaga-t* tomamos decisiones metodológicas con las que tratamos de explorar las incertidumbres que configuraban nuestras relaciones pedagógicas. Para ello, desarrollamos las siguientes fases:

a) En la fase inicial, los y las profesoras que formamos parte del grupo preparamos relatos sobre aquellas cuestiones que definían nuestras zonas grises de invisibilidad; cuestiones que daban luz a problemas que habitualmente ocultábamos porque hablaban de nuestras limitaciones e inseguridades como docentes. Fueron doce los relatos que se prepararon narrando experiencias vinculadas a las diversas asignaturas que impartimos en las facultades de Bellas Artes y Educación.

Fruto de compartir los dilemas e incertidumbres en los relatos, y de exponerlos a debate, emergió un panorama de cuestiones que ordenamos conceptual y visualmente en mapas, como se puede ver en la Figura 1. Por mencionar algunas, nuestras inquietudes e inseguridades tenían que ver con los silencios de los estudiantes en situaciones de incertidumbre; o con la desorientación que percibíamos delante de propuestas de aprendizaje abiertas al devenir del curso; o con las desconexiones que algunos discentes parecían vivir frente a nuestras asignaturas, llevándolos a una asistencia irregular.

Hablar de los silencios incómodos, de las sensaciones de desorientación y de los momentos de desconexión conllevaba colocarnos en un lugar desde donde reflexionar. Tratamos de evitar a toda costa generar discursos que culpabilizasen a estudiantes o a docentes, perseguimos tomar consciencia de todo aquello que nos incomodaba y que, a su vez, era justamente lo que nos permitía innovar y modificar nuestras prácticas en el aula.

Figura 1. Áreas grises docentes. Dilemas e incertidumbres.



b) En un segundo momento, el análisis de los relatos permitió trabajar de manera más profunda y rigurosa nuestras incomodidades docentes. De dicho análisis emergieron temas controvertidos que nos (re)colocaban en torno a las relaciones pedagógicas que tratábamos de favorecer.

Por ejemplo, dábamos sentido a *los silencios incómodos* reflexionando en torno al papel de los estudiantes en el aprendizaje autónomo, y sobre sus responsabilidades en el desarrollo de conocimientos. La *desorientación ante propuestas abiertas* al devenir del curso adquiriría significado al reconocer la distancia existente entre las expectativas que los estudiantes tenían del curso y las nuestras propias, fenómeno que nos permitía entender que aprender era una actividad incierta, incluso para los docentes. Por su parte, la *desconexión que comportaba la asistencia irregular* al aula nos llevaba a cuestionar los compromisos que asumíamos con los estudiantes y a vislumbrar el tipo de relaciones que rechazamos; en este sentido, los docentes del grupo nos resistimos a utilizar determinadas estrategias que nos colocan en lugares tradicionales de autoridad.

c) En el tercer momento, centramos nuestra atención en las zonas de incomodidad que experimentaban los estudiantes. Para ello, creamos foros de debate en el Campus Virtual (Moodle) de las asignaturas. Los estudiantes que colaboraron cursaban los grados de Bellas Artes², Conservación y Restauración de Bienes Culturales, Pedagogía³, y Educación Infantil⁴.

² En el grado de Bellas Artes y Conservación-Restauración de Bienes Culturales, los estudiantes que colaboraron con nosotros cursaban las siguientes asignaturas: *Investigación Basada en las Artes y Antropología y Sociología del Arte*.

³ En el grado de Pedagogía, nuestro trabajo se desarrolló con estudiantes de las siguientes asignaturas: *La Cultura Digital y Visual en los Procesos Socioformativos, Transtornos del Desarrollo y la Conducta, y Diversidad y Educación*.

⁴ En el grado de Educación Infantil, trabajamos con estudiantes que cursaban la asignatura de *Entornos Virtuales y Aprendizaje*.

Durante tres semanas interpelaban argumentando aquello que les inquietaba de las experiencias de aprendizaje que fomentábamos. Entre argumentos de reconocimiento en algunos casos, de queja y reivindicación en otros, las zonas de incomodidad se perfilaban, principalmente, cuando se hablaba de la relación existente entre el tiempo que duraba la asignatura y la cantidad de contenidos que se debía trabajar. La incertidumbre en el debate iba *in crescendo* cuando surgía el tema de la metodología que había propuesto el docente, dado que promovía tareas que demandaban un alto grado de implicación, autonomía y tiempo.

Sospechamos que detrás de muchos de aquellos comentarios, quizá realizados desde la paralizante *zona de pánico* de la que habla Brown (2008), emergía el miedo a obtener una calificación menor a cinco, con lo cual no se supera la asignatura. De este modo, la preocupación por la evaluación y la correspondiente calificación se hacían evidentes, hasta el punto de situarse en el vértice de la incomodidad.

d) Finalmente, analizamos las evidencias haciendo puentes entre aquello que emergía en los debates de los foros y los relatos de los docentes. En primera instancia, aquellos puentes parecían relacionar las incomodidades que algunos docentes sufrían ante los silencios de los estudiantes y el carácter incierto que experimentábamos al aprender de modo autónomo. Por otro lado, vinculaban la toma de responsabilidades con un alto grado de compromiso, compartiendo así algo más que los contenidos propios de la asignatura.

Para profundizar más sobre los dilemas y cuestiones emergentes en casos particulares, colocamos el foco de los resultados en nuestra experiencia, la de los autores del presente texto. En los próximos apartados tenemos la intención de relacionar las zonas de incómoda invisibilidad de los estudiantes y las nuestras propias, dando sentido a aquello que nos pareció relevante de las prácticas educativas que realizamos a partir del proyecto de innovación en cuestión.

3. Resultados

Para compartir la complejidad del proceso de indagación que implicó enlazar las zonas grises de unos y otros, hemos narrado los resultados desde nuestras propias subjetividades como autores. En esta línea, hemos enfatizado la necesidad de no perder de vista a los sujetos, los contextos y las trayectorias que se encuentran dentro de los procesos de aprender y de investigar.

Un primer momento en torno a nuestras penumbras como docentes

El proyecto PID2013 empezó con el inicio del curso 2013-2014. Fue un año lleno de cambios e inestabilidad para Raquel; se encontraba en pleno proceso de escritura de su tesis doctoral, e iniciaba su primer año como docente en la Universidad de Barcelona. Tan solo podía pensar en la asignatura *La Cultura Digital y Visual en los Procesos Socioformativos* que iba a impartir el segundo semestre, en el recibimiento por parte del grupo de estudiantes, en explorar a nivel vocacional sus expectativas experienciales como docente, etc. Un total de cincuenta y tres alumnos divididos en dos grupos iban a asistir a

sus clases; y lo hacían dentro de la oferta de asignaturas optativas de segundo curso del grado de Pedagogía. El curso tenía como objetivo reflexionar sobre el uso y la producción de artefactos visuales, digitales o no, acercándose a la mediación de la cultura visual en la construcción de subjetividades desde el ámbito educativo.

En el relato en torno a las zonas grises de invisibilidad de los docentes, Raquel situaba su experiencia de iniciar, dentro del contexto de formación de pedagogos y pedagogas, una práctica innovadora en educación, poniendo en juego ciertos posicionamientos en las relaciones pedagógicas entre una profesora joven y sus estudiantes. De algún modo, en su relato dejaba ver su inseguridad al transitar desde una posición de estudiante experta hasta otra de docente novel. Las reacciones dispares ante sus propuestas innovadoras como profesora novel, las miradas de complicidad que percibía y el grado de autoridad al que predisponía su juventud eran algunas de las incertidumbres presentes en su texto.

Para Fernando el curso se presentaba lleno de desafíos intelectuales como profesor y bajo una desalentadora coyuntura profesional. Por un lado, se enfrentaba al giro de la asignatura de *Antropología y Sociología del Arte* con el fin de hacerla más próxima a futuros conservadores y restauradores. Por otro lado, veía entre sus compañeros y en sí mismo las consecuencias profesionales más grises derivadas de la crisis económica. Cincuenta eran los estudiantes de primer año del grado de *Conservación y Restauración de Bienes Culturales* que iban a formar parte del grupo. En aquel inicio del curso, Fernando pretendía favorecer un aprendizaje de modo autónomo y, para ello, era importante convertir los intereses de los discentes en la trama de la asignatura, a sabiendas de que, inicialmente, dicha asignatura había sido diseñada para el grado de *Bellas Artes*. Así pues, dejando en segundo plano las artes visuales, el curso procuraba abiertamente abordar aquello que la Sociología y la Antropología podía aportar al ámbito de la conservación y la restauración.

Como evidenció en su relato, a Fernando le preocupaba el hecho de ser coherente con los principios del aprendizaje autónomo. La zona de incomodidad se hacía patente cuando encontraba, en la brevedad de las sesiones que él impartía y en el número elevado de estudiantes que asistían, los problemas a los que tenía que hacer frente. Eran “pocas” las quince sesiones y “muchos” los cincuenta estudiantes, para establecer un modo de aprendizaje basado en el cuestionamiento y el *feedback*, compartiendo la evaluación y los criterios en los mismos términos que lo hacían Paul Black *et al.* (2008). Tanto era así, que, en su texto, reconocía como acelerados los ritmos que había impuesto en cursos anteriores, no teniendo en demasiada consideración la diversidad de los *tempos* intrínsecos a las experiencias de aprendizaje de sus estudiantes.

Las penumbras de los estudiantes

A mitad del semestre, ya llevábamos semanas trabajando, y parecía un buen momento para invitar a los estudiantes a reflexionar en torno a aquellos aspectos que les preocupaban y les inquietaban; para ello, creamos foros de debate en el *Campus Virtual* de las dos asignaturas. Durante el tiempo en que permanecieron abiertos, por voluntad

propia, algunos alumnos aportaron argumentaciones y opiniones de interés a nuestro trabajo.

Después de realizar un vaciado de las cuestiones relevantes, compartimos lo emergente en los foros durante el tiempo de clase. Como se puede ver en la Figura 2, organizamos las zonas grises a través de cinco esferas, con la evaluación como eje central:

- 1) la metodología que usábamos,
- 2) el modo de aprendizaje que tratábamos de favorecer,
- 3) los tiempos de la asignatura,
- 4) el volumen y la profundidad de trabajo, y
- 5) la implicación de los estudiantes.

Figura 2. Áreas grises de incertidumbre de los estudiantes.



a. Metodologías abiertas

Como docentes, nos resultó paradójico ver que algunas zonas de incomodidad encontraban su origen en las metodologías abiertas. Nosotros tratábamos de trabajar con estrategias que situasen a los estudiantes en relación con los ámbitos de estudio, negociando los temas, compartiendo criterios, etc. Aun así, Celia argumentaba que:

Me inquieta la metodología que se utiliza, ya que nunca he estado en unas clases tan abiertas. Por otro lado, también me preocupa no encontrar un tema suficientemente fuerte como para trabajarlo durante el curso, ya que al haberlo de aportar nosotras, me resulta complicado ver por dónde podemos tirar (Celia. Antropología y Sociología del Arte).

Laura continuaba con la cuestión al hablar de sus incomodidades en términos de desconcierto, dada su formación previa. Para ella no era fácil implicarse en un proyecto sin saber cómo terminaría ni cuál era el camino a seguir.

Cuando te dejan libre, te pierdes... Yo pensaba que a mí esto nunca me pasaría, pero sí me pasa (Laura. La Cultura Digital y Visual en los Procesos Socioformativos).

En cuanto a la metodología, lo nuevo y lo desconocido en Celia y Laura se convirtió en un detonante de malestar que nos contagiaba, hasta el punto de colocarnos en una significativa zona de *desconfort* como docentes. No era agradable ver cómo el esfuerzo que habíamos hecho por innovar se convertía en inseguridad; pero comprendimos que para avanzar teníamos que saber movernos entre el *confort* y el *pánico*. Sin duda, estábamos en el área intermedia de *aprendizaje y crecimiento* de la que habla Brown (2008). Por ello, dar sentido a la argumentación de Celia y Laura desde la zona en la que estábamos, nos llevaba a pensar que provocar situaciones de incertidumbre contribuiría positivamente en la formación de los estudiantes. Al fin y al cabo, una metodología abierta a conocimientos inciertos y al trabajo autónomo debería favorecer el aprendizaje de destrezas y habilidades para moverse por las *zonas de desconfort*, presentes en nuestro día a día como profesionales de la educación.

b. Entre ritmos de trabajo y contenidos de la asignatura

De los debates en los foros y en clase, percibimos que trabajar mediante una metodología abierta frecuentemente se veía como una labor adicional a los propios contenidos de la asignatura. Al respecto, algunas argumentaciones de estudiantes apuntaban como problema a la relación entre el volumen de trabajo y el tiempo del curso.

Mi preocupación hacia la asignatura es que creo que el volumen de trabajo es elevado y no sé si el tiempo es proporcional a él (Eli. Antropología y Sociología del Arte).

Por lo que al método de trabajo concierne, creo que está bastante bien, pero como todos mis compañeros, también estoy confundida por lo que respecta al "temario" que llegaremos a hacer en el poco tiempo que dura la asignatura, ya que no veo mucho avance durante las sesiones (Aina. Antropología y Sociología del Arte).

Tomar conciencia de la relación entre el volumen y la duración de la asignatura comportó reflexionar en torno a los ritmos de aprendizaje. Parecía que los *tempos* eran percibidos como problemáticos dentro de la agenda del curso y de sus respectivos grados; eran pocas las sesiones de trabajo y los estudiantes no solo cursaban nuestras asignaturas.

Al cuestionar lo *adagio* o lo *allegro* de los ritmos que favorecíamos, dado que –tal como entendemos el aprendizaje requiere un tiempo (Stoll, Fink y Earl 2004)-, comprendíamos que quizá el conflicto emergía en el carácter diverso de los *tempos* que, en singular, necesitaban los estudiantes para situarse; y esto se hacía más evidente cuando nos

enfrentábamos a lo incierto de los conocimientos que componían nuestros temarios, del mismo modo que lo hacíamos ante el devenir del curso.

Ante la situación, percibimos como problema el hecho de que, con frecuencia, la teoría fuese apreciada como contenidos a aprender, mientras que el diálogo y la discusión con dichas teorías, o la negociación que desarrollábamos para seguir avanzando eran vividos como tiempo en pausa, o como un proceso que “no avanzaba”. Parecía establecerse un *status* de conocimiento que priorizaba los conceptos propios de la materia sobre aquellos inherentes a la experiencia de aprender de un modo dialógico. Para nosotros, eran tan importantes los temas como la forma en que los abordábamos. A fin de cuentas, tal como lo entendíamos, el aula era un espacio de trabajo como lo era el ámbito laboral en el que, tarde o temprano, tendrían que continuar aprendiendo de la colaboración con otros colegas una vez finalizada su formación universitaria.

c. Entre el tiempo de la asignatura y el juego de responsabilidades

Los estudiantes percibían la duración de las asignaturas como problemática. Ello se daba especialmente en aquellas en que el tiempo era dividido entre docentes de diferentes materias, como era el caso de Fernando; tan solo impartía las quince sesiones que se dedicaban a temas sobre sociología del arte en su asignatura (de un total de treinta sesiones). Esta era la causa de que, en ocasiones –al igual que le sucedía a Raquel-, se reconociese incómodo insuflando ritmos de lectura y de trabajo que provocaban desaliento entre los alumnos.

Por lo que sea, llegué a clase con la sensación de qué habré perdido el hilo porque no he podido leerme la lectura, por ejemplo, de que iré retrasando (Aitor. La Cultura Digital y Visual en los Procesos Socioformativos).

Como docentes preferimos hablar de formas de transitar por las asignaturas. Aunque la linealidad es una de ellas, pensamos que aprender de modo autónomo comporta otras maneras de moverse por el curso. Por eso, veíamos la posibilidad de ‘perder el hilo’ o ‘retrasarse’ –intrínseca a la linealidad-, como una forma de colocar(se) que tratábamos de evitar en los estudiantes.

Por otro lado, interpretábamos las palabras de Aitor en torno a sus *zonas grises*, como un reconocimiento de su propia responsabilidad en el aprendizaje. La lectura de los textos que daba sostén teórico formaba parte del trabajo que realizábamos para abordar con profundidad los temas; y para ello, asumir un alto grado de compromiso era esencial por parte de todos. Era así para nosotros, como docentes que aprenden cuando enseñan, marcando los ritmos y proponiendo textos que considerasen las contribuciones que se realizaban (Chan, 2000; Champagne *et al*, 2002); y para los estudiantes, como sujetos involucrados, dialogando con los artículos y aportando cuestiones a los debates en clase.

Dicho esto, el problema quedaría definido en torno al grado de compromiso y responsabilidad que asumimos en los tránsitos por la asignatura, como bien refleja la pregunta que formuló Cèlia en el foro de debate.

Creo que puede ser muy interesante y positivo hacer clases más dinámicas e ir creando poco a poco la asignatura con grupos de trabajo. Eso lleva a plantearme nuevas cuestiones: ¿la implicación constante de todos los miembros del grupo será la misma?, y si es así, ¿cómo lo resolveríamos? (Cèlia. Antropología y Sociología del Arte).

La pregunta en torno al grado y calidad de los compromisos perfilaba un área de incomodidad en nosotros como profesores; este malestar emergía ante situaciones en las que, sin saber verdaderamente por qué, no éramos capaces de dar motivos a los estudiantes para que se moviesen por nuestras asignaturas tal como esperábamos que lo hiciesen. La presencia irregular en algunos casos o ciertos silencios en clase eran zonas grises de los estudiantes que, también, predisponían las nuestras propias como profesores, dado que no sabíamos cómo hacer frente a dichas situaciones. En ocasiones, Fernando veía que centrarse en el interés de los estudiantes o negociar el devenir del curso en las pocas sesiones de las que disponía, paradójicamente, no era suficiente para motivar a algunos estudiantes.

Pensar sobre ello nos lleva a comprender que los grados de compromiso que se asumen en las experiencias de aprendizaje son cuestiones relacionales. Dependen de los sujetos implicados y de los contextos con los que viven nuestras asignaturas. Por poner un ejemplo, al reflexionar en torno a la mediación del contexto, Fernando recordaba impotente la irregular asistencia a su aula cuando, repetidamente, los estudiantes tenían "examen" de química inorgánica después de finalizar su clase; aquel curso, en el que el calendario académico colocó sus clases de Sociología inmediatamente antes de las de *Química y Física de Bienes Culturales*, fue especialmente decepcionante para él. Este problema ponía en evidencia el orden de prioridades de los estudiantes, desequilibrando la balanza hacia los conocimientos certeros y las metodologías rígidas de la Química y la Física, frente a lo incierto y lo abierto de los nuestros en Sociología. Nuevamente, percibíamos que el *status* de las "ciencias puras" pasaba por encima de las humanidades al valorar el compromiso que los estudiantes parecían asumir.

d. Evaluando el proceso

A pesar de que los criterios de evaluación y calificación fueron explicados en el programa y expuestos en las sesiones iniciales, fue uno de los temas que más preocupación levantó. Trabajar de otra manera a la habitual creaba incertidumbre también en torno a la evaluación. Carlota, por poner un ejemplo, hablaba de su inquietud ante metodologías abiertas.

No estoy acostumbrada a este tipo de clases, pero me gusta que sean más dinámicas. Aun así, lo que más me inquieta es la forma de evaluar. No sé cómo lo hacen los profesores y me cuesta saber cómo voy yo respecto a la asignatura, lo que implica que no sé si tengo que mejorar o si ya voy bien (Carlota. Antropología y Sociología del Arte).

La necesidad de la que hablaba Carlota parecía estar construida en los mismos términos con los que definen Delgado y Oliver⁵ (2009) la autoevaluación dentro del trabajo autónomo; para estos autores, es responsabilidad del docente facilitar la información, los recursos, las propuestas de solución y la guía que deben de seguir los estudiantes para conseguir los objetivos del curso. De este modo, se invitaba a los estudiantes a que inspeccionasen el grado de competencias asumidas y así evitar suspender el definitivo examen final. Aunque reconocemos que puede crear cierto grado de ansiedad, nuestra posición frente a la evaluación dista de este planteamiento.

Me preocupa la manera en que seremos evaluados, si será suficientemente objetiva, ya que no siempre tenemos tiempo de participar oralmente todos en la clase y, a veces, la intervención personal representa las opiniones de todo el grupo y no solo la propia (Irene. Antropología y Sociología del Arte).

Yendo más allá de la calificación que iba al expediente académico, como docentes, tratábamos de favorecer experiencias de evaluación que se diesen al compartir los criterios, y establecer el diálogo entre los compañeros en torno al trabajo realizado, en la misma línea que siguen Black *et al.* (2003). Más que “objetiva”, debía ser reflexiva y formar parte del propio aprendizaje de los estudiantes.

Otra zona gris sería que no sabemos lo que pasará cuando apliquemos los proyectos de la asignatura. No sabemos qué saldrá. Entonces es una incomodidad porque imagínate que lo haces y no sale nada... No se ven cumplidas tus expectativas (Maria. La Cultura Digital y Visual en los Procesos Socioformativos).

Otra vez la zona de *desconfort* de una estudiante era también la nuestra. La incertidumbre a la que tenía que hacer frente Maria, era la que nosotros también vivíamos cuando organizamos cualquier actividad innovadora en educación como docentes. Hacer frente a “no saber qué va a pasar” es un desafío constante cuando trabajas con otras personas en un aula, sobre todo si se realizan propuestas abiertas al devenir del curso. Para Raquel, la incertidumbre se acrecentaba al tratarse de la primera vez que se situaba como docente. Aun así, su propia experiencia como estudiante le decía que, de aquellos procesos de aprendizaje cuyo recorrido y resultado estaban preestablecidos por el docente, nunca puede devenir un aprendizaje tan significativo y apasionante como cuando era el estudiante el que tomaba riendas del proceso.

4. Conclusiones

Como sucede en cada uno de los proyectos realizados en el ámbito educativo, los resultados de un proceso de indagación son a la vez el inicio de una nueva fase; el resurgir de nuevas preguntas y posibilidades. En este caso, trazar relaciones entre las propias zonas de incertidumbre

⁵ Delgado y Oliver (2009) argumentan que la autoevaluación debe caracterizarse por: (1) estar de alguna manera guiada por el docente, (2) desarrollarse en cualquier momento del proceso de aprendizaje, (3) tener vocación de periodicidad, (4) tener retorno, (5) no coincidir ni temporal ni espacialmente con la acción docente en el aula y (6) ser útil para aulas masificadas o no.

y penumbra, las de los compañeros del grupo de innovación docente y las de los estudiantes, ha sido fuente de reflexión para continuar aprendiendo.

Aprendiendo dentro del grupo de innovación

Aprender dentro del grupo de innovación *Indaga-t* comportó tomar conciencia primeramente del sentido de comunidad de aquellos que corren riesgos cuando aprenden juntos, a pesar de la diversidad de áreas de conocimientos académicos en las que veníamos trabajando. Sin el marco de confianza que se creó, la exhibición y posterior reflexión en torno a lo incómodo, que habitualmente no exponemos públicamente, no se hubiese producido un proyecto con tal profundidad y significación.

Al poner en relación las zonas de incomodidad de unos y otros, de algún modo, aprendimos a dialogar con nuestras incertidumbres a través de las de los demás colegas. Compartir supuso, al menos para nosotros, empezar a sentirnos cómodos ante lo incierto de nuestro trabajo, dado que el sentido de comunidad que se respiraba avalaba las decisiones y posiciones que asumíamos grupalmente. En esta dirección, las incomodidades, que quizá habrían paralizado nuestros quehaceres docentes, se volvían menos inciertas al compartir los riesgos y las estrategias.

Aprendiendo con los estudiantes

Con los respectivos grupos de estudiantes aprendimos a reconocer que muchas de sus zonas grises también eran las nuestras como docentes. En este sentido, vimos que el aprender de modo autónomo abierto al devenir originaba incertidumbres no únicamente en los docentes, sino también en los estudiantes. Salirse de las tradicionales estrategias transmisivas les llevaba a transitar por áreas incómodas que, con cierta frecuencia, percibimos ubicadas desde el pánico que suponía no superar la asignatura.

Por otro lado, aprendimos de los silencios de los estudiantes, de sus desorientaciones y desconexiones. Todo ello se produjo sin perder de vista que esto nos permitió percatarnos de las habilidades que algunos empezaban a desarrollar al correr riesgos en sus aprendizajes; de las complicidades que se crearon entre compañeros; de los quiebros que nos recolocaban ante la asignatura; de los niveles de autoexigencia marcando determinados ritmos de trabajo; y del alto grado de compromiso asumido, a pesar de lo adverso del contexto. En cierta medida, juntos aprendimos a transitar por la incertidumbre inherente de la experiencia de aprender, además de situarnos ante los conocimientos propios del curso.

<Referencias bibliográficas>

- Atkinson, D. (2011). *Art, Equity and Learning. Pedagogies Against the State*. Róterdam: Sense.
- Black, P., Harrison, C., Lee, C., Marshall, B. y Wiliam, D. (2003). *Assessment for Learning. Putting it into practice*. Buckingham: Open University Press.
- Brown, M. (2008). Comfort Zone: Model or metaphor? *Australian Journal of Outdoor Education*, 12(1), 3-12.
- Champagne, M.F., Clayton, T., Dimmitt, N., Matthew, L., Savage, W., Shaw, J., Stroupe, R., Thein, M.M. y Walter, P. (2002). The assessment of learner autonomy and language learning. *AILA Review*, 15(0), 45-55.
- Chan, V. (2000). Fostering Learner Autonomy in an ESL Classroom. *TESL Canada Journal*, 18 (1), 75-86.
- Delgado, A.M. y Oliver, R. (2009). Interacción entre la evaluación continua y la autoevaluación formativa: La potenciación del aprendizaje autónomo. Red-U. *Revista de Docencia Universitaria*, 4, 1-13.
- Fendler, R. y Hernández-Hernández, F. (2014). What remains unseen: negotiating the grey areas of collaborative learning in a course on arts-based research. En las actas de: *International Society for Education Through Art (InSEA)*. European Regional Congress, Canterbury, UK, 24-26 de junio.
- Kenny, B. (1993). *For more autonomy*. System 21/4, 431-442.
- Sánchez, J.A., Sancho, J.M. y Miño, R. (2013). Una experiencia de evaluación del aprendizaje autónomo. *XXI Jornadas Universitarias de Tecnología Educativa*. Valladolid. 27 y 28 de junio de 2013.
- Siemens, G. (2004). *Conectivismo: Una teoría de aprendizaje para la era digital*. Recuperado de [www.diegoleal.org/docs/2007/Siemens\(2004\)-Conectivismo.doc](http://www.diegoleal.org/docs/2007/Siemens(2004)-Conectivismo.doc)
- Stoll, L. Fink, D. y Earl, L. (2004). *Sobre el aprender y el tiempo que requiere. Implicaciones para la escuela*. Barcelona: Octaedro.

Copyright © 2015. Esta obra está sujeta a una licencia de Creative Commons mediante la cual, cualquier explotación de ésta, deberá reconocer a sus autores, citados en la referencia recomendada que aparece al inicio de este documento.