



<Sección especial extraordinaria>

Las zonas grises de estudiantes y docentes como acontecimiento: Aprender de lo que nos perturba

Fernando Hernández-Hernández, Juana-María Sancho y Rachel Fendler

Fecha de presentación: 24/11/2014

Fecha de aceptación: 13/04/2015

Fecha de publicación: 07/07/2015

//Resumen

La conexión entre lo que el profesorado universitario quiere enseñar, los medios y las condiciones disponibles, lo que es capaz de compartir con el estudiantado y lo ellos aprenden, no es algo nítido ni lineal. El entramado que se genera en este proceso está lleno de claroscuros, de lugares de no saber, y de reflexiones y decisiones en la acción. Esta constatación, que forma parte de la línea de trabajo de grupo de innovación docente Indaga-t, nos ha llevado a analizar el conjunto de zonas grises, a modo de vacíos que nos perturban, que nos colocan en una posición de no saber sobre cuestiones que consideramos importantes como docentes. Este artículo comienza situando la noción de 'pedagogía del acontecimiento' (Atkinson, 2012) en la que surge nuestra investigación. Siguen las decisiones metodológicas para responder a la pregunta: ¿Qué significan, en términos de aprendizaje, para estudiantes y docentes las zonas grises? Para ello utilizamos relatos personales, identificación de escenas significativas y un foro en el que los estudiantes exploraron esta pregunta. El análisis tematizado de las evidencias recogidas nos ha permitido profundizar en la caracterización de las denominadas zonas grises y en sus consecuencias para la docencia y la evaluación en la universidad.

//Palabras clave

Enseñanza universitaria, aprendizaje universitario, pedagogía del acontecimiento, relaciones pedagógicas, condiciones de aprendizaje.

// Referencia recomendada

Hernández-Hernández, F., Sancho, J. M. y Fendler, R. (2015). Las zonas grises de estudiantes y docentes como acontecimiento: Aprender de lo que nos perturba. *REIRE, Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 8 (2), 368-379. DOI:10.1344/reire2015.8.28226

// Datos de los autores

Fernando Hernández-Hernández, Juana-María Sancho y Rachel Fendler. Universidad de Barcelona. Grupo de Innovación docente para favorecer la indagación: Indaga-t: <http://www.ub.edu/indagat/> fdohernandez@ub.edu jmsancho@ub.edu rfendler@ub.edu

1. Introducción: Contexto de la investigación

En la reunión de cierre del curso 2012-2013 del grupo de innovación docente Indaga-t¹, tanto las personas que impartimos el curso de *Investigación basada en las artes*, del grado de Bellas Artes, como el resto de los compañeros, compartimos la revisión del proceso de esta asignatura. Al hacerlo nos dimos cuenta de que en los autorrelatos que habían presentado los estudiantes para la evaluación, al tiempo que hablaban de aspectos que habían sido relevantes en su proceso de aprender, mostraban *zonas grises*, a modo de vacíos, que nos colocaban en una posición de no saber sobre cuestiones que considerábamos importantes para nuestro aprendizaje como docentes (Hernández-Hernández y Fendler, 2013). Las aportaciones de los colegas de Bellas Artes generaron en el grupo un proceso de “resonancia”, dado que, en palabras de Carola Conle (1996: 297), realizamos una “correspondencia metafórica entre dos conjuntos de experiencias”: las de los estudiantes y las nuestras, las de los docentes. Esto nos llevó a señalar lo que comenzamos a denominar e identificar como *zonas grises*, o *zonas de invisibilidad*, o *lugares del no saber*, que nos remiten a experiencias que escapan a nuestras expectativas iniciales o que desvelan situaciones sobre las que nos tenemos respuestas. Enunciamos a continuación algunas de ellas:

- *El sentido que toma la autoevaluación de los estudiantes.* Respecto a la autoevaluación aparecen diversas interpretaciones y matices que hacen de su concreción algo complejo. En particular, identificamos el papel de la mirada del docente como una zona importante de no saber que debe ser perfilada y explicitada. Ello nos llevó a preguntarnos: ¿Con la autoevaluación la perspectiva del docente *debe* ser eliminada o *ha* de existir en un intercambio estudiante-profesor de manera que contribuya al proceso de evaluación *para* el aprendizaje y no solo *del* aprendizaje? (Stoll, Fink y Earl, 2004).
- *La relación entre aprendizaje autónomo y evaluación formativa.* El aprendizaje autónomo es la base del proceso del conocimiento con sentido. Por tanto, la autoevaluación habría de entenderse también como un proceso, y no como un fin. Sin embargo, en la universidad, no solo nos tenemos que pronunciar sobre el valor de lo aprendido por el estudiante, sino que también lo tenemos que calificar –lo que puede desdibujar el sentido de la evaluación formativa. De ahí que la autoevaluación pueda convertirse en algo asimétrico, ya que depende de la subjetividad del individuo y de su trayectoria de aprendizaje, por lo que se plantea el problema de cómo relacionar ambos procesos (y los resultados).
- *La necesidad de distinguir y relacionar la evaluación y la calificación.* Sin dejar de lado la responsabilidad que tenemos de certificar los aprendizajes alcanzados por los estudiantes, resulta fundamental que estos tomen conciencia de la diferencia entre la evaluación y la calificación para cuestionar la cultura de premio/castigo, pero también para poner en evidencia el simulacro de aprendizaje en el que pueden derivar determinadas prácticas de enseñanza y evaluación que llevan a *aprobar*, pero no necesariamente a aprender. En este

¹ Grupo de innovación docente para favorecer la indagación. Universitat de Barcelona. GIDCUB-13/087: <http://www.ub.edu/indagat/>

sentido, una de las problemáticas derivadas de la autoevaluación es su conversión en una calificación numérica. ¿Cómo afrontar esa tensión?

- *El papel de las devoluciones.* ¿Cómo podemos realizar devoluciones formativas de sus autoevaluaciones cuando tenemos un número elevado de estudiantes? ¿En qué ponemos el énfasis? ¿Los criterios se dan al inicio del curso o los construimos con los estudiantes una vez empiezan a entender cómo se desarrolla el curso y cuál es su papel en su propio proceso de aprendizaje?
- *La autoría y la responsabilidad.* Existen evidencias que ponen de manifiesto que los estudiantes de Bellas Artes y los de Pedagogía actúan de manera diferente ante un trabajo sin un guion específico. Los alumnos de Bellas Artes, acostumbrados a ser autores, llevan las propuestas hacia sus intereses. Los de Pedagogía, al formarse dentro de marcos más preestablecidos, reclaman pautas más definidas. ¿Cómo transitar por estas diferencias?
- *Salir de la zona de confort.* Una característica del aprendizaje autónomo es que reclama salir de la zona de confort para poder acercarse a experiencias y modos de aprender diferentes a los que los estudiantes y los docentes están acostumbrados. Pero, ¿qué sentido le dan docentes y estudiantes a este salir de la zona de confort, sobre todo teniendo en cuenta que “incluso los que se comprometen a participar en una innovación pueden sentir cuestionados algunos aspectos de su identidad cultural o social e invadidas algunas zonas de confort profesional o psicológico”? (Ellsworth, 2000: 166).

Compartir esta localización de las zonas grises nos llevó a poner estas cuestiones en relación con los proyectos de innovación docente llevados a cabo en los últimos tres años, en los que se vinculan experiencias de aprendizaje autónomo y de evaluación formativa². Además de los conocimientos elaborados, las experiencias de innovación puestas en práctica, las publicaciones (Hernández-Hernández y Miño, 2012; Fendler y Hernández-Hernández, 2012; Martínez, Herraiz y Miño, 2013) y las presentaciones en congresos³ que se han derivado de estos proyectos, y que dan cuenta del valor que los estudiantes y los docentes que participamos le otorgamos al aprendizaje autónomo (*independent learning* - Doyle, 2008), han emergido dos elementos importantes: (a) la necesidad de desarrollar propuestas formativas (Ramsden, 2003) que incluyan estas evidencias y (b) poner en práctica sistemas evaluativos complejos y participativos (Delgado y Oliver, 2009) que sitúen el valor académico de los procesos y los logros (producciones) que los estudiantes llevan a cabo, en los que sus iniciativas y aportaciones sean valoradas y reconocidas (Sánchez i Valero, Sancho y Miño, 2013).

En este marco, las experiencias que compartimos y la investigación que llevamos a cabo nos ha hecho conscientes de que estamos, con frecuencia, inmersos en las fantasías de la pedagogía y la psicología que asumen que todo puede/debe ser controlado desde las normas que se derivan y rigen el conocimiento disciplinar y profesional sobre el aprendiz, el aprendizaje y su evaluación. Sin embargo, como señala Dennis Atkinson (2011: 5), “si en una relación pedagógica el aprendiz

² Nos referimos a: Enseñanza para la autonomía, aprendizaje con autonomía (2010MQD00052); 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).

³ Padilla Petry, 2013; Sancho, Hernández-Hernández, Alonso y Miño, 2013.

es fantaseado a través de la norma, el Otro de la norma, entonces se convierte en una identidad subrogada (él o ella produce lo que el docente espera)".

Desde la conciencia de esta fantasía normalizadora emerge la importancia de distinguir entre el aprendizaje y el aprender. El primero es el que se considera que se puede predecir mediante una adecuada planificación y su correspondiente evaluación. El aprender, por el contrario, es lo que queda fuera de esta ecuación. Se trata de lo que pasa y afecta a la experiencia del aprendiz (y del docente), que escapa al control de la norma, pero que deja una huella en su subjetividad. Y este es el punto en el que entra la innovación docente y la investigación asociada a ella, sobre las zonas grises en la relación pedagógica.

Ante esta fantasía que hemos enunciado, y porque intentamos que la idea del aprender como posibilidad oriente nuestra experiencia docente, hemos ido asumiendo la importancia de rescatar y valorar una posición de no saber que ponga "en riesgo (nuestra) identidad y situación profesional, convirtiendo (nos) en no reconocidos dentro de los marcos normalizados que gobiernan (nuestras) prácticas"(Atkinson, 2011:5). Surge entonces nuestro acercamiento a la noción de evento o acontecimiento, que se encuentra en la obra de autores como Badiou (1988), Deleuze (2005) y Foucault (2012). En particular, encontramos nexos con la apropiación que de ella hace Atkinson, cuando habla de la 'pedagogía del acontecimiento' (Atkinson, 2012). El vínculo entre la zonas grises y el acontecimiento está en que, con las distancias necesarias que hay que tomar respecto a su genealogía y diversificaciones como concepto, ambos "no se dejan sujetar por la estructura" (Beaulieu, 2012: 20). En nuestro caso, la estructura estaría en la fantasía del control más arriba enunciada y en que, como veremos en la segunda parte de este artículo, las zonas grises, como los acontecimientos, "corresponden a bloques de afectos y preceptos singulares e impersonales generados por fuerzas en parte desorganizadas" (*idem*, 28). Ahora bien, donde esta referencia se manifiesta con más claridad es cuando Atkinson señala que el acontecimiento, llevado a la relación pedagógica, supone "una ruptura de los modos establecidos de conocer" (Atkinson, 2012: 10). Desde esta perspectiva, Atkinson considera, como nosotros en las zonas grises, que "un acontecimiento se refiere a una perturbación, una ruptura, una maneras de performar la comprensión o la actuación que tiene el potencial para precipitar el verdadero aprendizaje" (Atkinson, 2012:6). De esta manera, un verdadera experiencia de aprendizaje, que es lo que nosotros tratamos de promover en las clases en la universidad, "implica un movimiento en un nuevo estado ontológico, que se define como un problema de la existencia, en contraste con el aprendizaje más normativo en sus normas y competencias diaria" (Atkinson, 2012:9). Este movimiento es el que tiene lugar cuando los jóvenes universitarios, y nosotros como docentes, enfrentamos nuestras identidades normativizadas con modos de aprender y de enseñar que nos perturban. La experiencia de la generación de unas relaciones pedagógicas que nos involucran "produce una nueva alineación de pensamiento y acción" (Atkinson, 2012:9) que nos permite experimentar el aprender como parte de un proceso de subjetivación. Se trata, pues, de un proceso que, a la vez, nos atrae y nos perturba.

Desde esta tensión entre el marco de las normas y la posición de riesgo por la que sabemos que transitamos en las relaciones pedagógicas, a través del proyecto en el que se basa este artículo (Zonas de invisibilidad en la evaluación formativa del aprendizaje autónomo 2013PID-UB/001), hemos explorado algunas situaciones en las que el aprendizaje y el aprender de los estudiantes y de los docentes se manifiestan y se ocultan en una niebla de interacciones, en un

acontecimiento, que hace que no resulte sencillo saber cómo aprenden y qué aprenden los estudiantes (Padilla Petry, 2013). Ello hace que estas experiencias de aprender nos coloquen como profesores en una posición de no saber lo que se mantiene en la sombra, lo cual al tiempo que nos inquieta, nos incita a pensar nuestro lugar en la universidad desde otra lógica diferente a la que nos plantea la cultura normativa (Hernández-Hernández y Fendler, 2013). Todo esto nos lleva a desplazarnos de nuestra zona de confort (Brown, 2008), no como un hecho inevitable, o una adaptación necesaria a la realidad que se nos ofrece, sino como una posibilidad para pensarnos en compañía de los estudiantes y de los docentes que integramos en grupo Indaga-t (Forés, Sánchez i Valero y Sancho, 2014). Con unos y otros nos planteamos indagar, como parte de un proceso de innovación docente, sobre los sentidos de las zonas grises, las experiencias de no saber, en las relaciones pedagógicas.

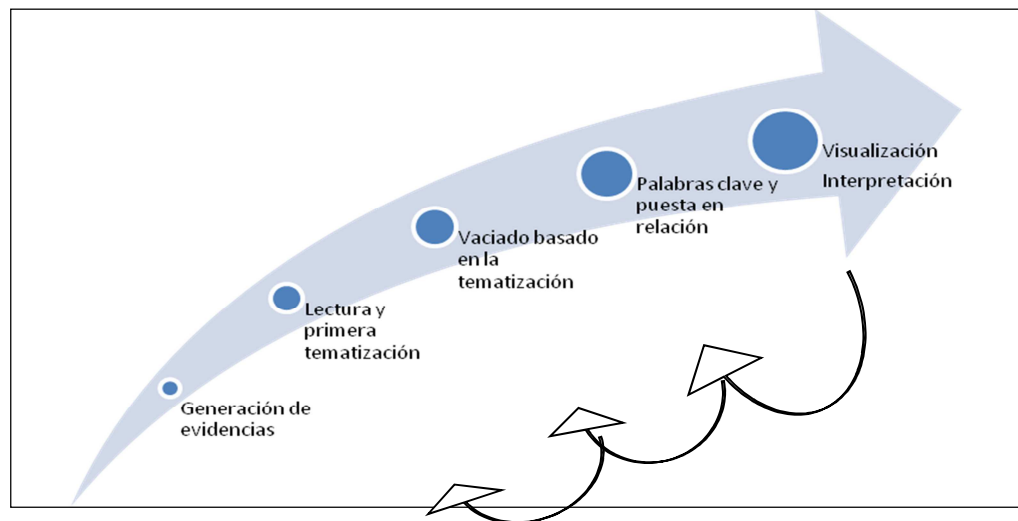
2. Metodología. Acercarse a lo que nos perturba

Para afrontar las zonas de grises en las relaciones pedagógicas, para desgranar e indagar sobre su sentido, hemos llevamos a cabo tres acciones.

- En la primera, los miembros del grupo de innovación escribimos, pusimos en común y analizamos 11 relatos sobre lo que para nosotros representa el concepto y la experiencia de las zonas grises.
- En la segunda, procedimos a narrar 22 escenas (dos cada docente) de zonas grises que dieran cuenta de esos espacios de no saber que cruzan nuestras relaciones con los jóvenes estudiantes y que nos permitieran caracterizarlas.
- En la tercera, invitamos a los jóvenes de cinco asignaturas que se impartían durante el segundo semestre del curso 2013-2014 a responder a unas preguntas que permitieran desvelar sus zonas de no saber, para luego dialogar sobre ellas en clase y, de nuevo, poder caracterizarlas y así aprender juntos.

Así, trasladamos las evidencias obtenidas en esos tres momentos a un proceso recursivo de tematización que, siguiendo estrategias de análisis vinculadas a la teoría fundamentada (Kelle, 2007; Charmaz, 2008), nos permitieran poner nombre a las principales zonas grises que se hacen presentes en nuestra actuación como docentes. Esta tarea también nos permitió ponerlas en relación con las de los estudiantes. Todo ello se desarrolló con el triple objetivo de permitirnos indagar sobre nuestra propia actividad docente, contribuir a generar conocimiento a partir de la experiencia de las relaciones pedagógicas y ampliar caminos que nos permitiesen avanzar en proyectos de colaboración, en los que aprender juntos, con los estudiantes y entre nosotros, los docentes. El proceso seguido está representado en la figura 1.

Figura 1: Proceso recursivo de análisis e interpretación de las evidencias.



En relación con la primera de las acciones, en la que tratamos de definir los sentidos que como docentes otorgamos a las zonas grises, el análisis de los textos nos llevó a explorar: (a) las aproximaciones y sentidos que cada uno de nosotros otorgábamos a las zonas grises; (b) los ámbitos o lugares-tiempos en los que se focalizan (inicio de curso, relación con los estudiantes, etc.) y (c) las observaciones en las que se destacaba lo que llamaba la atención o caracterizaba cada aproximación. La validación por consenso entre todos los integrantes del grupo dio sentido a las agrupaciones y atribuciones que se realizaron. Todo ello propició un debate en torno a las siguientes cuestiones que emergían en la niebla de las zonas grises:

- La posición y percepción de los estudiantes. La dificultad de llegar a saber, tanto al inicio del curso como, con frecuencia, durante el mismo, sus intenciones (¿por qué están allí?) y su disponibilidad para aprender.
- La necesidad de plantearnos y replantearnos quiénes son los otros, y la importancia de *mirar* a los estudiantes.
- La diferencia entre 'comprender' y 'controlar' en la relación pedagógica con los estudiantes.
- La consideración de la docencia como actividad performativa, en la tradición de autores como Garoian y Gaudelius /2008). Esto significa, como señala Vidiella (2010), desarrollar una investigación que (re)ubica los procesos de (re)producción y (re)presentación del conocimiento y posibilita la puesta en escena de los sujetos corporeizados y sus experiencias en una relación intersubjetiva, más allá del trabajo únicamente intelectual y lingüístico que domina la pedagogía académica.

En la segunda de las acciones, cuando se especificaron ejemplos de zonas grises, se realizó sobre los textos, y mediante un proceso de inducción reflexiva, la siguiente tematización:

- Ámbitos en los que se focalizan los ejemplos.
- Tensiones que se identifican.
- Implicaciones para la docencia.
- Implicaciones para la evaluación.
- Observaciones.

Finalmente, el proceso de diálogo con los estudiantes se llevó a cabo a partir de una pregunta consensuada entre nosotros. En su formulación tratamos de evitar que se decantaran hacia la queja y que, por el contrario, les posibilitara entrar en un proceso de reflexión sobre su propio aprendizaje y su papel en la relación pedagógica. De este modo, la propuesta quedó expresada como sigue: *Como estudiantes, ¿qué os inquieta de la manera de trabajar, relacionarnos y aprender de esta asignatura?*

Con sus respuestas y el diálogo que se generó llevamos a cabo un proceso de tematización que afectaba a:

- La gestión del propio aprendizaje.
- Las tensiones en las dinámicas (no convencionales) de clase.
- Las expectativas ante la evaluación.

De lo que se reflejaba del análisis de estas tres acciones entresacamos algunos de los aspectos más relevantes que recogemos en el siguiente apartado.

3. Principales resultados y aportaciones

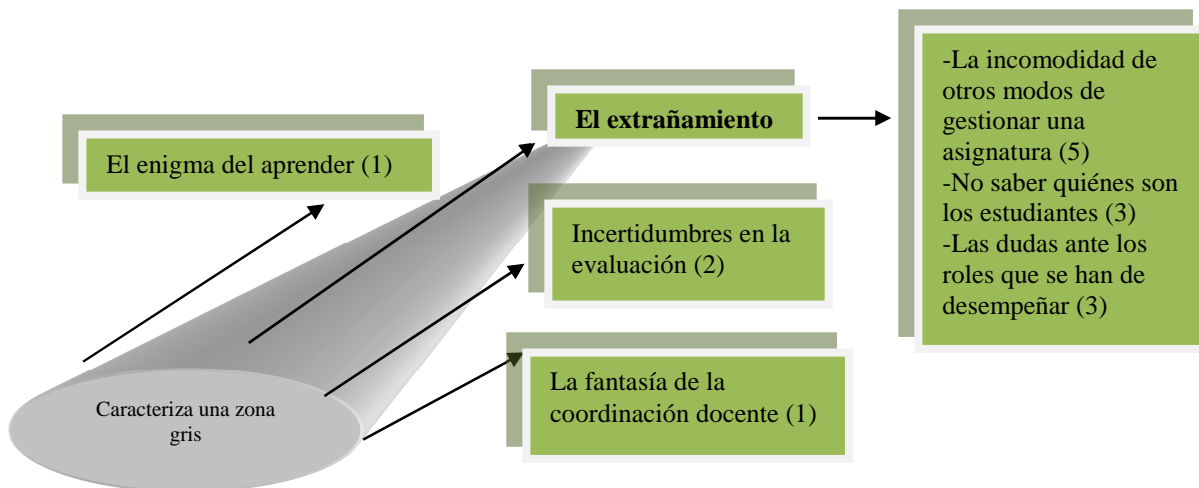
Del conjunto de las evidencias analizadas y los resultados obtenidos, presentamos un resumen que pretende iluminar las aportaciones de cada una de las acciones señaladas en el apartado anterior.

En relación con la aproximación y los sentidos de las zonas grises en la relación pedagógica, se destaca que se hace referencia tanto a cuestiones organizativas como relacionales del proceso de enseñanza y aprendizaje. Ello debe valorarse teniendo en cuenta que tanto las primeras como las segundas tienen lugar en un espacio y tiempo simbólico, organizativo y artefactual en el que nosotros como docentes tenemos una limitada capacidad de acción y transformación. Ello significa que en la relación pedagógica que intentamos establecer interactúan también el bagaje, la experiencia y la expectativa *escolar* del estudiantado y los contornos institucionales en los que se lleva a cabo.

En relación con los ámbitos en los que se sitúan las denominadas zonas grises, se aprecia que se localizan, sobre todo, en el rol del docente y en las modalidades comunicativas que se despliegan

en el aula. En nuestro estudio se constata la amplitud de estos ámbitos y lo que se deriva de ello como problemática para la docencia. En la figura 2 se visualizan los términos o problemáticas que definirían las zonas grises.

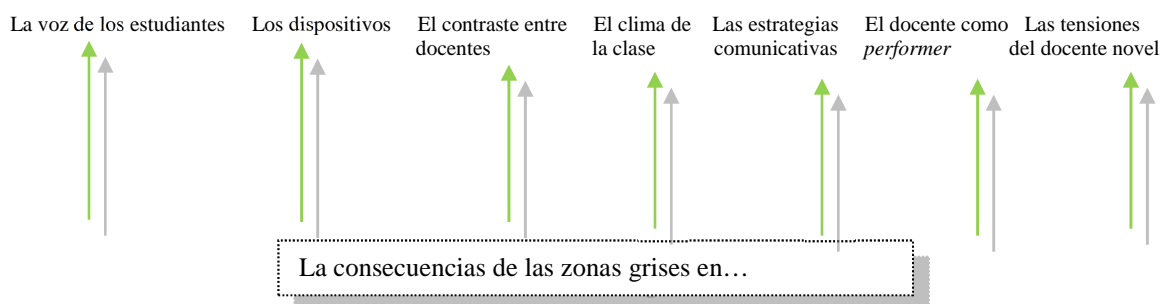
Figura 2. Caracterización de las zonas grises.



La interpretación de estos sentidos de las zonas grises y su influencia en nuestra propia manera de aprender a ser docente (un proceso que las condiciones cambiantes de la sociedad⁴ y de la producción y representación del conocimiento⁵ han convertido necesariamente en continuo), ha pasado a formar parte del proceso de indagación del grupo. Se trata de una trayectoria en la que se entretajan la situación de la universidad; las relaciones pedagógicas; las tensiones que emergen; las consecuencias para la docencia y el aprender de docentes y estudiantes.

En relación con lo que se deriva de las escenas presentadas y que reflejan zonas grises, queremos destacar especialmente las consecuencias que para la docencia y la evaluación tiene su localización en situaciones concretas y en cómo estas afectan a las relaciones pedagógicas (ver figuras 3 y 4).

Figura 3. Las zonas grises en la docencia.



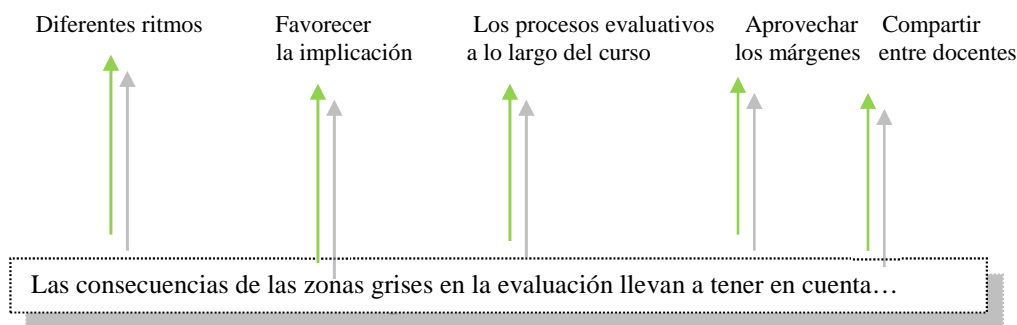
⁴ Boltanski y Chiapello, 2002; Castells, 2006, 2012; Bauman, 2006, 2007; Sennet, 2006; 2012; Sancho y Hernández, 2011.

⁵ Gibbons, Limoges, Nowotny, Schwartzman, Scott, Torw, 1994; Scott, 2012.



Cada una de estas señalizaciones supone poner el foco en los espacios de relación y en las actuaciones en los que aparecen las zonas grises. Al hacerlos visibles no desaparece la tensión que generan, sino que nos permite adentrarnos en ellos, en la reflexión del grupo Indaga-t y en los intercambios con los estudiantes, para darles un sentido que replantea las relaciones pedagógicas en la universidad. Los caminos que abre este cuestionamiento aparecen en el gráfico 4 y posibilitan sumergirse en un proceso constante de indagación en el que las relaciones intersubjetivas y los modos alternativos de compartir y representar el conocimiento se abren paso. No se trata solo de la docencia y los modos de aprender, sino también de las maneras de plantear la evaluación como una estrategia de reconstrucción de procesos y relaciones que se lleva a cabo de manera compartida con los estudiantes.

Figura 4. Las zonas grises en la evaluación.



A partir de aquí, cerramos el artículo con unas consideraciones que hablan de cómo el proceso de la investigación se ha reflejado en el devenir formativo del grupo Indaga-t.

4. Discusión: Lo que hemos aprendido

La valoración general del profesorado en relación con este proceso de indagación es que ha sido importante conectar con las voces de los estudiantes y hacer visible su relación con las zonas grises. El estudiantado señala, sobre todo, la desconexión que cree que existe entre sus expectativas y lo que piensa que les ofrecen los docentes.

Los estudiantes reflejan un cierto malestar ante un discurso de cambio general que impide o hace difícil que nada se consolide. Estamos ante una sensación que parece aumentar por el discurso un tanto negativo que hoy existe sobre la universidad.

De este modo, una de las zonas grises que se nos plantea a los docentes es cómo afrontar el acompañamiento a los estudiantes, sobre todo cuando emerge la tensión de que, mientras nosotros queremos cuestionar patrones tradicionales, hay grupos de estudiantes que continúan demandando valores y patrones tradicionales. No todos parecen dispuestos a dejar su zona de confort y asumir una mayor responsabilidad en el proceso de aprendizaje.



Todo ello nos lleva a aumentar nuestro rigor y cuidado en los procesos que llevamos a cabo, en los que el estudiantado precisa de un tiempo, del que no disponemos, para transitar por los modos de gestión de las relaciones pedagógicas que se les plantean. Se trata de unas relaciones en las que la posición que les otorgamos de autores y constructores de su propio aprender, en un mundo en el que lo fundamental es elaborar los propios discursos a partir del saber acumulado, más que la memorización de contenidos factuales y declarativos, les lleva a enfrentarse –como a nosotros– con sus zonas grises. Con ello contribuimos a que la formación en la universidad se configure como un acontecimiento, que al tiempo que perturba genera un aprender real.

<Referencias bibliográficas>

- Atkinson, D. (2011). *Art, Equity and Learning. Pedagogies Against the State*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Atkinson, D. (2012). Contemporary Art and Art Education: The New, Emancipation and Truth. *International Journal of Art and Design Education*, 31 (2), 5-19.
- Badiou, A. (1988). *L'Être et l'Événement*. París: Seuil.
- Bauman, Z. (2006). *Vida líquida*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Bauman, Z. (2007). *Miedo líquido: La sociedad contemporánea y sus temores*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Beaulieu, A. (2012). *Cuerpo y acontecimiento. La estética de Gilles Deleuze*. Buenos Aires: Letra Viva.
- Boltanski, L. y Chiapello, E. (2002). *El nuevo espíritu del capitalismo*. Madrid: Akal.
- Brown, M. (2008). Comfort Zone: Model or metaphor? *Australian Journal of Outdoor Education*, 12 (1), 3-12.
- Castells, M. (ed.) (2006). *La sociedad red: una visión global*. Madrid: Alianza.
- Castells, M. (2012). *Redes de indignación y esperanza: los movimientos sociales en la era de Internet*. Madrid: Alianza.
- Charmaz, K. (2008). Constructionism and the Grounded Theory Method. En J. Holstein y J. Gubrium (eds.), *Handbook of constructionist research*. (pp. 397-412). Nueva York y Londres: The Guilford Press.
- Conle, C. (1996). Resonance in Preservice Teacher Inquiry. *American Educational Research Journal*, 33, 297-325.
- Deleuze, G. (2005). *Lógica del sentido*. Barcelona: Paidós.

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. Recuperado de <http://revistas.um.es/redu/article/view/92581/89071>

Doyle, T. (2008). *Helping students learn in a learner-centered environment: a guide to facilitating learning in higher education*. Sterling, Va.: Stylus Pub.

Ellsworth, J. B. (2000). *Surviving change: A survey of educational change models*. Syracuse, NY: Syracuse University, ERIC Clearinghouse on Information and Technology.

Fendler, R. y Hernández-Hernández, F. (2012). The role of the Virtual Campus in the undergraduate course "Arts-Based Research". A site for student experimentation and authorization. *11th InSEA European Congress*, Lemosos, Chipre, 25-27 de junio.

Forés, A., Sánchez, J.A. y Sancho, J. M. (2014). Salir de la zona de confort. Dilemas y Desafíos en el EEES. *Tendencias Pedagógicas*, 23, 215-236.

Foucault, M. (2012). ¡Hablar sin miedo! En F. A. Marulanda (Ed). *Michel Foucault: Interconexiones de Poder y de Conocimiento: ¡Hablar Sin Miedo!* (pp.237-252). Ossining, NY: Leiris Publishing/Editorial Leiris.

Garoian Ch. y Gaudelius Y. (2008). *Spectacle Pedagogy. Art, politics and visual culture*. Nueva York: State University of New York Press.

Gibbons, M., Limoges, C., Nowotny, H., Schwartzman, S., Scott, P. y Torw, M. (1997). La nueva producción del conocimiento: la dinámica de la ciencia y la investigación en las sociedades contemporáneas. Barcelona: Pomares-Corredor.

Hernández-Hernández, F. y Fendler, R. (2013). What remains unseen: negotiating the grey areas of collaborative learning in a course on arts-based research. *InSEAEuropean Regional Congress. Tales of Art and Curiosity*. Recuperado de <http://hdl.handle.net/2445/45264>

Hernández-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 Internacional de Docencia Universitaria e Innovación *CIDUI 2012*. Barcelona, España.

Kelle, U. (2007). The Development of Categories: Different Approaches in Grounded Theory. En A. Bryant y K. Charmaz (ed.), *The Sage Handbook of Grounded Theory (191-213)*. Londres, Los Ángeles: SAGE.

Martínez, S., Herraiz, F. y Miño, R. (2013). Una propuesta narrativa para reflexionar en torno a experiencias de innovación educativa: Compartiendo miradas acerca de los procesos autónomos de aprendizaje dentro del grupo Indaga-t. En J. Paredes, F. Hernández-Hernández y J. M. Correa (eds.), *La relación pedagógica en la universidad, lo transdisciplinar y los estudiantes. Desdibujando fronteras, buscando puntos de encuentro* (pp. 414-432). Recuperado de <http://hdl.handle.net/10486/13152>



Fernando Hernández-Hernández, Juana-María Sancho y Rachel Fendler. *Las zonas grises de estudiantes y docentes ...*

Padilla Petry, P. (2013). *Evaluación, deseo y reflexividad en la relación pedagógica. III Jornadas sobre la relación pedagógica en la universidad*. Madrid, UAM 20 y 21 de junio.

Ramsden, P. (2003). *Learning to teach in higher education*. Londres: Routledge Falmer.

Sánchez i Valero, J. A., Sancho, J. M., y Miño, R. (2013). Una experiencia de evaluación del aprendizaje autónomo. *XXI Jornadas Universitarias de Tecnología Educativa*, Valladolid, 26 y 27 de junio.

Sancho, J. M. y Hernández-Hernández, F. (2011). Educar en un mundo volátil, incierto, complejo y ambiguo. Entrevista a David Berliner. *Cuadernos de Pedagogía*, 410, 44-49.

Sancho, J. M., Hernández-Hernández, F., Alonso, C. y Miño, R. (2013). La relación del profesorado universitario con la evaluación del aprendizaje autónomo. *III Jornadas sobre la relación pedagógica en la universidad*. Madrid, UAM 20 y 21 de junio.

Scott, P. (2012). Re-thinking knowledge: Basis for Inquiry-Led Teaching and Learning processes. En J. M. Correa y E. Aberasturi (coord.), *Repensar la innovación en la universidad desde la indagación* (pp. 42-63). Recuperado de <http://es.calameo.com/read/002767798380e34d4f5d9>

Sennett, R. (2006). *La corrosión del carácter: las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo*. Barcelona: Anagrama.

Sennett, R. (2012). *Juntos. Rituales, placeres y política de cooperación*. Barcelona: Anagrama.

Stoll, L., Fink, D. y Earl, L. (2004). *Sobre el aprender y el tiempo que requiere: implicaciones para la escuela*. Barcelona: Ediciones Octaedro, S.L.

Vidiella Pagés, J. (2010). Pedagogías de contacto: performance y prácticas de corporización. En A. Damiano Gilberto, H.P. Pereira Lucia y C. Oliveira Wanderley (comp.) *Corporeidade e educação: tecendo sentidos...* (pp.175-202). San Pablo: Cultura Acadêmica Editora.

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.

