

# Evaluación, reflexividad y nuevas tecnologías en Antropología

*Raquel Martínez Chicón y Antonia Olmos Alcaraz*

*Universidad de Granada. Granada, España*  
*raquelchicon@ugr.es; antonia@ugr.es*

## Resumen

La evaluación ha estado tradicionalmente ligada a una prueba de conocimientos en términos de examen y centrada en la última fase del aprendizaje como requisito para superar una asignatura más en términos de aprobar que de aprender. En la actualidad, el Espacio Europeo de Educación Superior permite superar la mera asimilación de conocimientos y acompañar en la adquisición de competencias. Para ello, es necesario convertir al alumnado en sujeto, la evaluación en proceso y el proceso evaluativo en reflexivo y en un nuevo aprendizaje significativo. Mostraremos cómo la antropología y el uso de las nuevas tecnologías, proporcionan un escenario privilegiado para ello.

**Palabras clave:** Antropología Social y Cultural; Evaluación alternativa; Innovación docente; Nuevas Tecnologías; Reflexividad.

## Evaluation, Reflexivity and New Technologies in Anthropology

### Abstract

The evaluation has been linked to a traditional test of knowledge in terms of examination and focused on the last phase of learning as a requirement to pass a subject in terms of approving more than learning. At present, the European Higher Education Area overcomes the assimila-

tion of knowledge and assist in the acquisition of skills. For this it is necessary to convert the students in the subject, the evaluation in a process and the evaluation process in a new reflective and meaningful learning. We show how anthropology and the use of new technologies, provide an excellent setting for it.

**Keywords:** Social and Cultural Anthropology; Alternative evaluation; Teaching innovation; New Technologies; Reflexivity.

## INTRODUCCIÓN

La evaluación ha estado ligada de manera tradicional y generalizada a una prueba de conocimientos en términos de examen y centrada en la última fase del aprendizaje como requisito para superar una asignatura más en términos de aprobar que de aprender. En la actualidad, el nuevo espacio europeo permite superar la mera asimilación de conocimientos y acompañar en la adquisición de competencias. Para ello, es necesario convertir la evaluación en proceso y el proceso evaluativo en reflexivo y en un nuevo aprendizaje significativo.

A su vez, las nuevas tecnologías permiten un acercamiento al alumnado mucho mayor y continuo en términos tanto de tiempo como de accesibilidad y un amplio repertorio de recursos docentes de enseñanza-aprendizaje, y también de evaluación. Pero el uso de las nuevas tecnologías por sí mismas, y sin el apoyo y soporte del profesorado, puede requerir de una dedicación excesiva de tiempo tanto de docentes como discentes y no garantizar que el alumnado participe en la construcción del conocimiento.

Existe una tendencia, derivada del propio carácter crítico y reflexivo de la disciplina antropológica, entre un amplio círculo del profesorado, previa a la creación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) al uso de la evaluación continua y del portafolio como metodología de trabajo. Y una tendencia, consolidada con el Plan Bolonia, del uso de las Tics para presentar información o plantear tareas a realizar por parte del alumno. En este contexto y en la línea de la denominada "evaluación alternativa" (Mateo y Martínez, 2008), que pone el acento en métodos que permiten al estudiante ser el protagonista y tomar el control de su proceso de aprendizaje y evaluación con el acompañamiento y orientación del profesor o profesora; es donde se ha situado el proyecto de inno-

vacación docente: "Nuevas tecnologías, evaluación continua y autoevaluación de competencias en Antropología en el nuevo espacio europeo".

Presentaremos su proceso y resultado que partía del objetivo de mejorar los procesos de evaluación, co-evaluación y autoevaluación (continua, reflexiva, compartida, etc.) en la asignatura de Antropología a través del uso de las nuevas tecnologías, incidiendo en la importancia de la participación y el protagonismo del alumnado en su propio proceso de enseñanza-aprendizaje. Y una propuesta metodológica, derivada del proyecto, de otras investigaciones y de las dinámicas generadas en clase, que tiene que ver con la posibilidad de incorporar la "de-colonización del saber", el trabajo "colaborativo, participativo y participado" y los procesos de "doble reflexividad", en la docencia y evaluación universitarias.

## **1. EL PROYECTO: "NUEVAS TECNOLOGÍAS, EVALUACIÓN CONTINUA Y AUTOEVALUACIÓN DE COMPETENCIAS EN ANTROPOLOGÍA EN EL NUEVO ESPACIO EUROPEO"**

El reto planteado en el proyecto de innovación docente "Nuevas tecnologías, evaluación continua y autoevaluación de competencias en Antropología en el nuevo espacio europeo" (Martínez, 2012; Olmos y Martínez, 2014), partía de la necesidad de contar con una "plantilla", "pantalla", "página web" o "plataforma" que, siendo genérica, permitiera su reproducción y adaptación personalizada al profesorado de Antropología para cada una de las asignaturas elegidas en una primera instancia y, con las necesarias adaptaciones de contenido -y en su caso-, al de cualquier otra área o disciplina.

Finalmente, la estrategia utilizada partió del aprovechamiento de los propios medios ya existentes en la Universidad de Granada (Plataforma Moodle) que permitieron, además de generar y cubrir la necesidad de formación para su uso al profesorado, su difusión entre el alumnado. Un alumnado que si bien ya pertenece a la generación conocida como "nativa digital" que domina y tiene interiorizado el uso de las nuevas tecnologías en cuanto a la búsqueda de información, no lo ha hecho respecto a la formación y evaluación en el contexto de la educación superior. En ocasiones por encontrarse aún en los primeros cursos de grado y no haber tenido tiempo de relacionarse con este tipo de herramientas, y en otros casos porque, incluso estando en cursos más avanzados, por el tipo disci-

plina, área y asignatura en el ámbito de las ciencias sociales no se han introducido ni contemplado determinados elementos tecnológicos.

Si no se establecen desde un primer momento los aspectos clave y los mecanismos de control de este tipo de canales de información, comunicación y de metodología de formación; si no se entiende el uso de las TIC como estrategia didáctica añadida en la interacción entre el profesorado y el alumnado, su incorporación corre el riesgo de limitarse al desarrollo de los aspectos tecnológicos en detrimento de los propiamente educativos. El uso de las nuevas tecnologías por sí mismas, y sin el apoyo y soporte del profesorado, puede requerir de una dedicación excesiva de tiempo tanto de docentes como discentes y no garantizar que el alumnado participe en la construcción del conocimiento. Por ello, comparando el hecho de que:

...la enseñanza en entornos virtuales tiene un componente necesario de "realización conjunta de tareas" entre profesor y alumno: sólo a partir de esa realización conjunta se podrá realizar una intervención sensible y contingente que facilite realmente al alumno el ir más allá de lo que su interacción solitaria con el contenido le permitiría hacer (Onrubia, 2005:5).

La incorporación del uso de las TIC no ha sido un objetivo en sí mismo, sino que se ha considerado como estrategia didáctica añadida en la interacción entre el profesorado y el alumnado, que ha facilitado el desarrollo de los aspectos tecnológicos sin limitar en ningún caso los educativos.

Las TIC, como tales, no aportan gran cosa ni al proceso de enseñanza-aprendizaje ni en términos de calidad ni de eficiencia. Es decir, podríamos afirmar que las TIC no pueden impactar positivamente la calidad del aprendizaje de los estudiantes si en la filosofía del diseño de enseñanza-aprendizaje no se aprovechan plenamente las posibilidades que ofrecen dichas tecnologías (Wiske, 2005; Jonassen *et al.*, 2008). Las TIC no son más que medios y recursos que podemos utilizar en el proceso didáctico. Cómo las utilizemos, para qué y en qué contexto es lo que hace que tengan una incidencia u otra (Rodríguez, 2011:19).

De esta manera, la innovación que aporta el proyecto no tiene tanto que ver con el continente como con el procedimiento y el contenido. La novedad viene dada por la elaboración conjunta, incorporación, facilita-

ción y selección por parte del profesorado y del alumnado de una batería de actividades e indicadores de evaluación, co-evaluación y autoevaluación que pueden ser seleccionadas tanto de manera presencial como online, dependiendo del tipo de asignatura (en todos los casos del área de Antropología), de la metodología docente, de la temática o contenidos concretos a trabajar y de las competencias a desarrollar. Y por las nuevas dinámicas dialógicas y reflexivas establecidas.

### **1.1. Objetivos y actividades**

Describimos a continuación los objetivos a cubrir de los que partía el proyecto de innovación docente que nos ocupa y que han estado presentes en todo su desarrollo:

- Poner a disposición del profesorado y del alumnado instrumentos y herramientas de evaluación y autoevaluación (ya diseñadas y validadas por el profesorado y el alumnado) que le permitan centrar el tiempo y la atención en los procesos y resultados de aprendizaje y creación de conocimiento y no en su diseño técnico y su desarrollo tecnológico.
- Desarrollar un proceso de evaluación continua a lo largo del curso que, a través de actividades periódicas evaluables online, faciliten la asimilación y desarrollo de los contenidos y las competencias previstas en cada materia desde una visión integral y progresiva del/a alumno/a y un seguimiento personalizado de su proceso formativo.
- Facultar y acompañar al alumnado en la orientación y reorientación de su aprendizaje para que sea capaz de rectificar los errores que pudiera ir cometiendo a lo largo del curso antes de su finalización.
- Implicar al alumnado en su propia evaluación para estimular el proceso de reflexión sobre su aprendizaje de contenidos y avance competencial.
- Facilitar al alumnado no sólo los criterios, sino también las herramientas concretas de evaluación (en cada caso, para cada profesor/a y para cada asignatura), para favorecer ese proceso de reflexión y autoevaluación sobre la consecución de los objetivos de aprendizaje.
- Estimular los procesos de reflexión sobre la adquisición, demostración y transmisión de competencias y el trabajo colaborativo a través de la co-evaluación entre estudiantes y profesorado (fórum, portafolios), y entre ellos entre sí (evaluación entre iguales).

En lo que respecta a las actividades, durante los dos semestres del curso académico, periodo previsto para el desarrollo y realización del proyecto, surgieron varias oportunidades y ayudas para la realización de estancias de investigación en el extranjero para gran parte del profesorado implicado en el PID. No todas las sustituciones contempladas en el plan docente se pudieron realizar por profesores/as que formaban parte del equipo del proyecto, por lo que -una vez aprobada la prórroga del mismo por el Secretariado de Innovación Docente de la Universidad de Granada-, éste se prolongó un curso más.

Durante dos años se realizaron numerosas actividades de planificación, coordinación y seguimiento, formación y evaluación. Entre las más importantes destacan:

- Reuniones de planificación, coordinación y seguimiento del equipo del Proyecto
- Selección de materiales de documentación y bibliografía básica
- Discusión, selección, elaboración e incorporación de las herramientas e instrumentos de evaluación, co-evaluación y autoevaluación.
- Contratación de una persona a través del Centro de Promoción de Empleo y Prácticas encargada de: la información y resolución de dudas y problemas derivados de la plataforma al alumnado y al profesorado; y la incorporación de los materiales documentales e instrumentos de evaluación previamente seleccionados.
- Desarrollo de las asignaturas con la incorporación de los instrumentos de evaluación de competencias en Antropología Social a través de las NNTT
- Formación del profesorado y del alumnado sobre el funcionamiento del sistema, su uso y su practicidad.
- Consulta al profesorado y al alumnado sobre la metodología, los instrumentos y los procesos llevados a cabo.
- Revisión y selección definitiva de los instrumentos de evaluación en función de las valoraciones cualitativas.
- Difusión del proyecto y discusión sobre metodología, procesos e instrumentos en Congresos Nacionales e Internacionales de Innovación Docente
- Redacción del informe final

Entre las tareas y actividades desarrolladas por el alumnado y que mejor fueron valoradas para el desarrollo competencial mediante el aprendizaje colaborativo y por problemas y su evaluación a través de las nuevas tecnologías se encuentran: las wikis, los foros, los diarios de sesiones, las guías de trabajo autónomo, los ensayos y los comentarios de texto y comentario de documentos audiovisuales. Y entre los instrumentos de evaluación: las rúbricas, las listas de control, las escalas de valoración y los diarios.

## **1.2. Resultados**

Además del desarrollo teórico y práctico de la asignaturas de manera presencial, el uso y el manejo fluido de las nuevas tecnologías como medio añadido para facilitar el acceso a la información, a las instrucciones de realización de las tareas, a los recursos para poder desempeñarlas y a los criterios e indicadores de evaluación; ha permitido que el alumnado tuviera siempre disponible y actualizada la información sobre el desarrollo del temario, pudiese gestionar mejor su tiempo de trabajo, contrastar el ritmo de trabajo y de evolución competencial, de manera objetiva, respecto de sí mismo en ese y en otros momentos del curso y respecto del ritmo y evolución de resto de la clase y pudiera hacer en cualquier momento análisis y valoración de su realización y variar el tipo, la calidad o la cantidad de participación en ellas.

El proyecto ha conseguido, con una relativa inversión de tiempo en la planificación docente previa al curso, acercar y facilitar a los y las docentes -incluidos/as los/as más tradicionales-, el acceso a un nuevo escenario del EEES en el que, con la introducción de las TIC, el profesorado ha pasado "de ser transmisor de sus conocimientos a ser un orientador y dinamizador del proceso de aprendizaje de los estudiantes; de forma que una buena docencia ya no depende exclusivamente de los conocimientos del profesor" (Delgado, 2005, 16). Este acercamiento también ha implicado un nuevo rol por parte del alumnado que, sintiéndose guiado, acompañado y atendido de manera personalizada, y siendo claro conocedor de la metodología y las herramientas de evaluación, ha asumido un papel protagonista en su proceso de construcción del conocimiento. Pero no sólo, también y, sobre todo, de: control en la reflexión, medición, evaluación (individual, grupal, propia y ajena) y, en su caso, transformación de su proceso de adquisición de competencias para la superación de las asignaturas en términos de aprendizaje y no sólo de calificación.

Esta asunción de dirección y protagonismo, de empoderamiento, ha tenido un reflejo directo en la motivación, participación, dedicación e implicación en el trabajo del alumnado. Y hemos comenzado a observar que redunda también en los procesos y en los resultados de aprendizaje y tiene repercusión en los expedientes académicos.

No obstante, aún queda mucho por hacer y mejorar en el terreno de la evaluación de competencias y el uso de las nuevas tecnologías (Rodríguez, 2011).

Una de las cuestiones que ha propiciado este proyecto ha sido precisamente la visualización de la necesidad formativa del propio profesorado en estas cuestiones que llevó a proponer la creación de una "pantalla" cuando la Universidad de Granada ya contaba con el espacio y los recursos necesarios para la incorporación de las herramientas e instrumentos de evaluación sin que hiciese falta elaborar nuevas páginas webs o plataformas de docencia. Esta carencia formativa de parte del profesorado se cubrió a través de la realización de cursos de formación continua e itinerarios de formación en TICS ofertados por el propio Vicerrectorado para la Garantía de la Calidad. También puso de manifiesto la necesidad formativa del alumnado, que pudo contar con el apoyo del propio profesorado ya formado.

Otras de las limitaciones que pudimos contrastar, que desde el principio constituía uno de los mayores objetivos del proyecto y que se ha convertido en piedra angular de la propuesta metodológica que estamos desarrollando, tiene que ver con la absoluta falta de experiencia del alumnado en autoevaluación y evaluación entre iguales con criterios de objetividad cuando no entra en juego el anonimato. Estas cuestiones han sido muy trabajadas pero deben seguir siendo uno de los mayores retos a lograr en cada una de las promociones<sup>1</sup>; que están relacionadas directamente con el "re-conocimiento", la participación y el "empoderamiento" del/la alumno/a en su propio proceso de aprendizaje competencial.

## **2. UN FINAL COMO UN PRINCIPIO.**

### **DINÁMICAS DIALÓGICAS Y NUEVAS PROPUESTAS METODOLÓGICAS**

De ese reto surge esta propuesta. Ningún escenario más oportuno que la Universidad a través de las asignaturas de Antropología.

Compartimos con Greenwood (2007) que la conversión de la universidad en institución social útil no sólo es deseable sino que es también

posible, pero para ello es necesaria una reestructuración de las propias universidades en tanto productora de conocimiento que sólo podrá producirse a través de la creación de nuevas dinámicas institucionales internas que tengan que ver con los procesos de investigación y participación. Nosotras añadiríamos, en esos mismos procesos están incorporados los de transmisión/adquisición de esos conocimientos: la docencia, que debe ser igualmente compartida, acompañada y participada.

Cuando seamos capaces de ampliar los avances teóricos y metodológicos de la investigación etnográfica y antropológica a la docencia y asumir que una disciplina dialógica, crítica y colaborativa, debe ser trasladada a las aulas e impartida de igual manera que se reivindica profesionalmente, comenzaremos la transformación. De manera contraria, seguiremos reproduciendo la desconexión existente entre el entrenamiento universitario ofrecido, las metas profesionales del alumnado y la posible aportación social de la disciplina, lo que es contraproducente para la antropología en sí (Greenwood, 2002), contraproducente para la institución y contraproducente para el alumnado que se estructura como "cliente" y como "objeto académico":

Los estudiantes están pasando de aprendices a clientes que pagan escuelas de entrenamiento que funcionan como supermercados. La transformación de un estudiante en un cliente cambia una de las relaciones fundamentales en la universidad para convertirla en una transacción de mercado de tasas y matrículas a cambio de capacitación. Cuantos más estudiantes se pueden "procesar" por el mismo dinero, mejor. Cuanto más lejos esté la docencia de las rentables operaciones de investigación de las universidades, mejor (Greenwood, 2007:98).

Pensar el alumnado como "sujeto crítico y reflexivo" implica una relación dialógica (Díaz de Rada, 2006 y 2010; Dietz, 2003, 2011 y 2012; Diez & Selene, 2010; Katzer y Samprón, 2012) que lo reconoce como ser pensante, contextualizado, relacionado y con capacidad interpretativa, participativa y participada (Clifford, 2001; Greenwood, 2000, 2007 y 2008; Marcus y Fisher, 1986; Velasco y Díaz de Rada, 2004). Esto supone un cambio de posicionamiento del saber "experto", una "de-colonización del saber" (Grosfoguel, 2002 y 2008; Sousa, 2009), un reconocimiento "inter-saberes" (Sousa, 2010 y 2011; Meneses, 2011) y un cambio de actitud y de posicionamiento del profesorado universitario inserto en un mundo dibujado a partir y por las relaciones de poder desde

el momento en que comenzó su formación más elemental, desde la propia escuela.

Todavía tenemos la oportunidad de reconectarnos pero es necesario empezar a cambiar las dimensiones de las relaciones académicas y de poder, empezando con el respeto que exige la formación de los y las estudiantes. Y ese respeto no está basado, ni debe estarlo, aunque sea lo más fácil y cómodo, en las relaciones de autoridad existentes. El alumnado "puede saber mucho más que el profesor sobre las dimensiones empíricas y vivenciales de su propias prácticas anteriores a la carrera (...)" (Greenwood, 2002:26).

El profesorado es experto, el alumnado también.

El nuevo Espacio de Educación Superior parte de premisas participativas, facilita el "acompañamiento" en la enseñanza e insta al profesorado a convertirse en guía. Si bien es cierto que con el "Plan Bolonia" el alumnado pasa de ser agente pasivo a activo y se incorpora un nuevo modelo educativo que permite que el alumnado adquiera mayor protagonismo en su proceso de aprendizaje y de evaluación más allá del examen tradicional, esa capacidad no se suele trasladar, y de hecho así ocurre, al terreno del poder y de la decisión.

Se pide, se exige, conocimiento reflexivo y crítico, se fomenta el empoderamiento, pero no se termina de aceptar que el alumnado tenga conocimientos "expertos" en horizontalidad respecto al/a la "experto/a académico/a" reconocido/a como tal. El replanteamiento que lleva aparejado el empoderamiento de los y las estudiantes es complejo para ellos/as y puede ser igualmente incómodo y difícil de asumir por el profesorado. Ya que "es fácil que el profesor se sienta incómodo, defensivo, y que sucumba a la tentación de descalificar los conocimientos del estudiante" (Greenwood, 2002:26).

En un contexto, como el universitario, basado en relaciones de poder incluso entre "iguales" que se sitúan en claros planos de desigualdad (por ejemplo el catedrático frente a la titular<sup>2</sup>), el intento de ruptura puede ser conflictivo incluso para el propio profesorado que lo defiende y promueve y que, en última instancia, es quien tiene la potestad de "calificar" y firmar las actas. Pero este problema no afecta sólo al profesorado, que puede llegar a dudar o sentirse cuestionado en su labor o en su expertía al situarse en un plano de (relativa) igualdad frente al estudiantado. Es también un problema, y no pequeño, para el alumnado al que se ha empo-

derado y no se ha guiado de manera correcta en el uso de ese poder de decisión; y que puede llegar a confundir ese re-conocimiento como sujeto pensante, reflexivo y participado en términos de "colegueo". No quiere decir, en ningún caso, que alumnado y profesorado no puedan establecer relaciones de amistad, pero sí hemos podido observar que, en alguna ocasión, ese empoderamiento se puede interpretar y utilizar no en términos dialógicos sino de desautorización y/o desacreditación, reproduciendo, en este caso a la inversa, las relaciones iniciales transformadas.

No es una propuesta sencilla la que realizamos y podríamos decir que es hasta contradictoria, además de paradójica, al estar contextualizada en una institución tan jerárquica como la universitaria, pero: "No se construye sobre los territorios, sino desde los territorios, lo que involucra a los sujetos individuales y colectivos con sus historias, experiencias, saberes y sentimientos propios, como fuentes de conocimientos" (Hale & Stephen, 2013:133). Al igual que desde la investigación, desde una docencia colaborativa y desde un enfoque dialógico crítico que sea capaz de reconocer la parcialidad de las perspectivas del docente y del discente, la multiplicidad de posiciones identitarias del sujeto y las limitaciones de nuestros conocimientos situados (Hernández, 2007) podremos empezar el diálogo en el cambio y para el cambio. Los procesos de evaluación con la ayuda de las nuevas tecnologías y la conceptualización del alumnado como "compañero epistémico" (Holmes y Marcus, 2008) han sido un primer paso importante para continuar decolonizando el conocimiento y reaprendiendo el método.

### **Notas**

1. Cuestiones que seguimos trabajando a través de un nuevo proyecto de innovación docente. Consultar en bibliografía: Olmos, 2014.
2. Nótese que el masculino y femenino utilizado en cada figura del profesorado para la comparación no es casual y –aunque no sea en estos momentos el objeto del trabajo–, consideramos fundamental señalar, aunque sea solamente en términos de enunciación, el condicionamiento y la importancia que tiene el género en las relaciones de poder.

## Referencias Bibliográficas

- CLIFFORD, James. 2001. "Indigenous Articulations". **The Contemporary Pacific**. Nº13:469-490.
- DELGADO GARCÍA, Ana María (COORD.). 2005. **Competencias y diseño de la evaluación continua y final en el Espacio Europeo de Educación Superior**. Programa de Estudios y Análisis. Dirección General de Universidades. Ministerio de Educación y Ciencia. Madrid (España).
- DÍAZ DE RADA, Ángel. 2006. **Etnografía y técnicas de investigación antropológica**. Universidad Nacional de Educación a Distancia. Madrid (España).
- DÍAZ DE RADA, ÁNGEL. 2010. **Antropología, cultura y otras tonterías**. Trotta. Madrid. (España).
- DIETZ, Gunther y SELENE, Laura. 2010. "La etnografía reflexiva en el acompañamiento de procesos de interculturalidad educativa: Un ejemplo veracruzano". **Cuicuilco**. Nº.48. (México).
- DIETZ, Gunther. 2003. **Multiculturalismo, Interculturalidad y Educación: Una aproximación antropológica**. Universidad de Granada. Granada (España).
- DIETZ, Gunther. 2011. "Hacia una etnografía doblemente reflexiva: Una propuesta de la Antropología de la Interculturalidad". **Revista de Antropología Iberoamericana**, Nº6 (1): 3-26.
- DIETZ, Gunther. 2012. "Reflexividad y diálogo en etnografía colaborativa: el acompañamiento etnográfico de una institución educativa "intercultural" mexicana". **Revista de Antropología Social**. Nº21: 63-91
- GREENWOOD, Davydd J. 2008. "Theoretical Research, Applied Research, and Action Research. The Deinstitutionalization of Activist Research". En HALE, Charles (Ed.). **Engaging Contradictions. Theory, Politics, and Methods of Activist Scholarship** (pp. 319-340). University of California Press. California (USA.).
- GREENWOOD, Davydd J. 2002. "La antropología "inaplicable": el divorcio entre la teoría y la práctica y el declive intelectual de la antropología universitaria". **Actas del VI Congreso de la Sociedad Española de Antropología Aplicada**. Simposio: El sentido práctico de la antropología. Pp 8-27. Granada (España).
- GREENWOOD, Davydd J. 2007. "Investigación participativa y la transformación de las universidades públicas: dar lugar a la producción de conocimiento en modo 2 en organizaciones de modelo II". **Política y Sociedad**. Vol. 44 Nº.1: 95-106.

- GROSGOUEL, Ramón. 2002. **Colonial subjects. Puerto Ricans in a Global Perspective**. The University of California Press. Berkeley. California (USA).
- GROSGOUEL, Ramón. 2008. "Hacia un pluri-versalismo transmoderno de-colonial". **Tabula Rasa**. N°9:199-215.
- HERNÁNDEZ ESPINOSA, Rafael. 2007. "Del colonialismo al colaboracionismo-dialógico-crítico: una aproximación a la dimensión política y reflexiva de la antropología en México". **AIBR. Revista de Antropología Iberoamericana**. Vol. 2. N°2:303-322.
- HOLMES, Douglas R. y MARCUS George E. 2008. "Collaboration Today and the Re-Imagination of the Classic Scene of Fieldwork Encounter". **Collaborative Anthropologies**. Vol. 1:81-101.
- KATZER, Leticia y SAMPRÓN, Agustín. 2012. "El trabajo de campo como proceso. La "etnografía colaborativa" como perspectiva analítica". **Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación Social**. N° 1 (2):59-70.
- MARCUS, George E. 2008. "The End(s) of Ethnography: Social/Cultural Anthropology's Signature Form of Producing Knowledge in Transition". **Cultural Anthropology**. N°23: 1-14.
- MARTÍNEZ CHICON, Raquel. 2012. **Nuevas tecnologías, evaluación continua y autoevaluación de competencias en Antropología en el Nuevo Espacio Europeo** (PID 12-125). Universidad de Granada. Granada (España).
- MATEO, Joan y MARTÍNEZ Francesc. 2008. "La evaluación alternativa de los aprendizajes". **Cuadernos de Docencia Universitaria. ICE-Universidad de Barcelona**. N° 3. Barcelona (España).
- MENESES, María Paula G. 2011. "Epistemologías del sur: diálogos que crean espacios para un encuentro de las historias. Formas-Otras. Saber, nombrar". **IV Training Seminar del Foro de Jóvenes Investigadores en Dinámicas Interculturales**. pp. 31-41. CIDOB. Barcelona (España).
- OLMOS ALCARAZ, Antonia (Coord). 2014. **Convivencia, diversidad cultural y desarrollo local: el cine como herramienta didáctica de innovación y transformación social en los estudios de Antropología**. (PID14-107). Universidad de Granada. Granada (España).
- OLMOS ALCARAZ, Antonia y MARTÍNEZ CHICÓN, Raquel. 2014. "Plataformas virtuales e innovación docente universitaria: Affordance de una Guía de Trabajo Autónomo en Antropología para trabajar competencias de intervención en contextos de diversidad". **RED - Revista de Educación a Distancia**. Número 42:1-15.

- ONRUBIA, Javier. 2005. "Aprender y enseñar en entornos virtuales: actividad conjunta, ayuda pedagógica y construcción del conocimiento", **RED Revista de educación a distancia**, Número monográfico II.
- RODRÍGUEZ IZQUIERDO, Rosa M<sup>a</sup>. 2011. "Repensar la relación entre las TIC y la enseñanza universitaria: problemas y soluciones". Profesorado. **Revista de currículum y formación del profesorado**. Vol. 15, N<sup>o</sup> 1:9-22.
- SOUSA SANTOS, Boaventura 2011. "Epistemologías del Sur". **Utopía y Praxis Latinoamericana**. N<sup>o</sup> 16 (54): 17-39.
- SOUSA SANTOS, Boaventura. 2009. **Epistemología del sur**. Siglo XXI (México).
- SOUSA SANTOS, Boaventura. 2010. **Más allá del pensamiento abismal. De las líneas globales a una Ecología de Saberes. Para Decolonizar Occidente. Más Allá del Pensamiento Abismal**. Pp. 11-44. CLACSO. Buenos Aires (Argentina).
- VELASCO, Honorio y DÍAZ DE RADA, Ángel. 2004. **La lógica de la investigación etnográfica. Un modelo de trabajo para etnógrafos de escuela**. Trotta. Madrid. (España).