

BORDÓN

Revista de Pedagogía



Volumen 67
Número, 3
2015

SOCIEDAD ESPAÑOLA DE PEDAGOGÍA

INTERDISCIPLINARIEDAD O MULTIDISCIPLINARIEDAD EN EL ÁMBITO UNIVERSITARIO. DESAFÍOS PARA LA COORDINACIÓN DOCENTE

An interdisciplinary or a multidisciplinary approach at the university level. Challenges for teaching coordination

ROCÍO CÁRDENAS-RODRÍGUEZ, TERESA TERRÓN-CARO Y CARMEN MONREAL-GIMENO
Universidad Pablo de Olavide

DOI: 10.13042/Bordon.2015.67309

Fecha de recepción: 19/02/2014 • Fecha de aceptación: 02/09/2014

Autor de contacto / Corresponding Author: Teresa Terrón-Caro. E-mail: mtttercar@upo.es

Fecha de publicación *online*: 13/05/2015

INTRODUCCIÓN. En el presente artículo abordamos dos aspectos que se plantean como retos en el Espacio Europeo de Educación Superior y que han promovido el impulso de cambios educativos importantes: la coordinación docente y la interdisciplinariedad en el ámbito universitario. **MÉTODO.** La experiencia de innovación docente que presentamos se centra en articular la práctica docente de distintas asignaturas del Doble Grado en Trabajo Social y de Educación Social de la Universidad Pablo de Olavide desde el principio de interdisciplinariedad y transversalidad. Esta propuesta exige la planificación y coordinación del profesorado para organizar los conocimientos, actitudes y capacidades que debe adquirir el alumnado desde las competencias transversales que concurren en las distintas materias, con la intención de realizar una adecuada intervención profesional. **RESULTADOS.** Entre los principales resultados destacamos el haber favorecido la coordinación del profesorado de distintas disciplinas y áreas de conocimientos, creando una cultura de trabajo en equipos docentes donde la reflexión sobre la práctica profesional es clave, así como el desarrollo de determinadas competencias profesionales en el alumnado. En este sentido, presentamos la evaluación de la experiencia desde la percepción del alumnado, en la que se pone de manifiesto la dificultad de romper las “barreras” existentes entre las distintas áreas de conocimientos que nos hagan pasar de la multidisciplinariedad a la interdisciplinariedad. **DISCUSIÓN.** Es posible que experiencias como esta tengan mayor dificultad en su realización por la falta de cultura de coordinación entre el profesorado universitario, aunque si queremos mejorar la realidad de nuestra docencia universitaria debemos ser arriesgados y emprendedores en la innovación. A su vez, a lo largo del camino nos encontramos con continuos obstáculos institucionales que frenan la motivación docente y dejan, a veces, sin estrategias y sin espacios al profesorado para poder avanzar hacia la coordinación y la interdisciplinariedad en el ámbito universitario.

Palabras clave: *Docencia universitaria, Coordinación docente, Innovación pedagógica, Interdisciplinariedad, Competencia profesional.*

Introducción

El proceso de Convergencia Europea incide directamente en la situación de la enseñanza universitaria y a su vez tiene una repercusión seria e importante en el profesorado universitario, surge la necesidad de nuevas metodologías docentes y la formación de equipos de profesores/as. Estos equipos son necesarios para alcanzar nuestros objetivos docentes y se hace más evidente aún si en lugar de impartir conocimientos nos esforzamos en desarrollar competencias en el alumnado, tarea que no puede realizar un/a profesor/a de forma aislada en su aula. Interpretando que el aprendizaje por competencias es un nuevo planteamiento teórico, “una manera nueva de que las personas afronten su aprendizaje, de forma más apropiada a las características de la sociedad del conocimiento actual” (Valle y Manso, 2013: 29).

Los cambios producidos en la universidad no han sido tan repentinos ni tan actuales, ya en los años noventa, la universidad adquiere un perfil más poliédrico, menos uniforme, además de ser consciente de que es necesaria una mayor apertura a la sociedad, la universidad no puede vivir de espaldas a ella. Es fundamental que tenga una relación mucho más directa, teniendo muy presente cuáles son los perfiles profesionales que la sociedad demanda y en los que debe formar a los/as estudiantes, aunque por supuesto esto no quiere decir que sea un perfil muy constreñido y cerrado, pero sí que contemple cuál va a ser el desempeño profesional del alumnado que forma.

Este nuevo escenario exige nuevos modelos pedagógicos que respondan a una concepción del proceso de enseñanza y aprendizaje diferente a la que hasta ese momento se habían planteado en la universidad española, cambios en la propia idea de enseñanza (Torrego y Ruiz, 2011). Somos conscientes de que el eje del proceso ya no es el profesorado, sino el aprendizaje del alumnado, con todo lo que eso conlleva. En este sentido, las lecciones magistrales no

son tan fundamentales, van a servir para algunos momentos, pero no son la base del aprendizaje.

Surgen nuevos debates y dilemas, y entre los más relevantes nos encontramos con el debate de si la universidad debe tener como objetivo formar a profesionales útiles a la sociedad o si debe seguir persiguiendo la formación integral del alumnado. El profesorado nunca pensó en descartar esta formación. En este sentido, no debemos entender que el conocimiento se ve amenazado por las competencias, sino que estas “[...] requieren más que nunca del conocimiento académico, que se complementan con un saber hacer, un saber ser, un conocimiento de valores prioritarios que queremos que funcionen en la nueva sociedad” (Rekalde, 2011: 181).

Todos/as sabemos la importancia que tienen en la formación del alumnado las competencias básicas o generales, y ese aprendizaje tiene un carácter transversal, afecta a todo el proceso y a diversas materias. En la universidad se adquieren esas competencias básicas que favorecen la formación integral del alumnado, pero no en el vacío, sino que hay que aterrizar aquellos conocimientos en el ámbito profesional, ya que la competencia es conocimiento puesto en funcionamiento y en contextos determinados. Las competencias no son la suma de los contenidos conceptuales proporcionados por los sistemas educativos tradicionales. A estos conocimientos hay que añadirle una serie de habilidades, actitudes y comportamientos en una situación determinada, o expresados en la forma en que una persona afronta un problema concreto de trabajo. La competencia actúa integrando los recursos que se han ido adquiriendo durante la experiencia y la formación en una realidad determinada (Martínez, Riopérez y Lord, 2013). Además debemos tener presente la complejidad que entraña el desarrollo de dichas competencias en el alumnado, exigiendo a la comunidad docente cierta coherencia, con una ética de mínimos compartida, que persiga el equilibrio

entre lo que se dice y lo que realmente se hace (Tierno, Iranzo y Barrios, 2013).

Los antecedentes de la experiencia que presentamos se remontan al curso 2006/2007 en el que se puso en funcionamiento el proyecto titulado “Interdisciplinariedad, transversalidad y aprendizaje aplicado”, financiado por la Consejería de Innovación, Ciencia y Empresa de la Junta de Andalucía, en la Convocatoria para la Profundización de la Innovación Docente en el Marco de las Experiencias Piloto de Implantación del Sistema Europeo de Créditos (ECTS). Durante el citado curso y los tres siguientes (2007/2008, 2008/2009 y 2009/2010) el profesorado de todas las materias de 2º curso del Doble Grado en Trabajo Social y Educación Social diseñó e implementó una experiencia participativa que supuso el diálogo continuo entre el equipo docente durante las fases de planificación, realización y evaluación de la misma.

La experiencia ha buscado la interdisciplinariedad y el carácter aplicado, teniendo como objetivo principal acercar las materias de las diferentes disciplinas desde un enfoque interdisciplinar a la realidad profesional del alumnado.

Para exponer este proyecto de innovación, en el siguiente apartado realizamos una reflexión crítica sobre la interdisciplinariedad y la coordinación docente en el ámbito universitario, así como la necesidad de tener una perspectiva global y holística de la realidad para formar a profesionales universitarios capaces de aportar a la sociedad lo que esta demanda de ellos. Posteriormente presentamos la experiencia de innovación, cómo se planificó y se implementó. Y en los últimos apartados realizamos una evaluación de esta actuación desde la perspectiva del alumnado, analizando si se ha conseguido la interdisciplinariedad y cómo el alumnado ha percibido esta experiencia en su proceso formativo, para finalizar con algunas consideraciones para la mejora de estas experiencias en futuros cursos académicos.

Interdisciplinariedad y coordinación en la docencia universitaria

Partimos de la premisa de que la división del conocimiento en compartimentos estancos para la investigación, la producción, así como para la enseñanza, limita la integración del saber y la comprensión de la realidad de forma integral. En este sentido, el debate de la interdisciplinariedad en el ámbito universitario conlleva un posicionamiento cognoscitivo, pedagógico, social y cultural.

Para poder entender la interdisciplinariedad debemos partir de la consideración de disciplina, la cual hace referencia a una categoría que organiza el conocimiento científico (Morín, 2001), por lo tanto, es una manera artificial de ordenar la enseñanza que nos lleva a una universidad fragmentada. Pero ante los problemas de hiperespecialización de la enseñanza en un sistema universitario basado en la disciplinariedad, surgen con la reforma universitaria otros planteamientos que pretenden avanzar hacia un modelo interdisciplinario.

Sin embargo, la aplicación de un modelo curricular basado en la interdisciplinariedad no es fácil ni baladí debido a numerosos factores y limitaciones: desconocimiento, resistencias, inercias, defensas de territorios disciplinares, etc., pero aunque tengamos numerosos obstáculos, es necesario insistir en el necesario equilibrio entre la especialización y lo holístico.

La interdisciplinariedad surge en el ámbito universitario como elemento renovador e innovador. Renovador ya que la interdisciplinariedad significa un cambio en el modelo organizativo universitario, e innovador pues supone la eliminación de los espacios aislados de las disciplinas y una mayor flexibilidad en la investigación y docencia universitaria. Como indican M^a José Bolarín, M^a Ángeles Moreno y Mónica Portero (2013: 446) “[...] se precisa de formas de colaboración, cooperación y coordinación entre docentes, asumiendo la importancia y la

pertinencia de relacionarse profesionalmente con el objetivo de plantear actuaciones conjuntas y compromisos de cara a asumir los nuevos retos educativos, orientados a la enseñanza y aprendizaje de competencias”. En este sentido, los proyectos interdisciplinares son una propuesta a considerar.

Un currículo fragmentado en disciplinas está lejos de la práctica profesional pero es el que ha seguido la formación docente universitaria. A pesar de los cambios a los que estamos asistiendo, la organización docente sigue parcelada en disciplinas, departamentos, etc.

Un sistema concebido así, como un mosaico de especialidades, resulta sencillo de organizar y gestionar: cada casilla hace su trabajo sin intromisiones externas, se trata de especialistas en la materia y ningún otro profesor/a osará interferir en la organización del contenido de una asignatura ajena. Además este sistema resulta ventajoso para el profesorado que le permite tener independencia sin necesidad de coordinarse con nadie. Con lo que la asignatura puede terminar siendo un reflejo de sus propios intereses académicos y de su visión particular de los objetivos que se deben cumplir en ella.

Pero desde el punto de vista del alumnado, el resultado es una acumulación de fragmentos, cada uno con su propia orientación y grado de exigencia y dificultad. El alumnado se adapta a esa planificación, resolviendo cada parte de forma independiente y pidiendo que se le evalúe de la forma más minimizada y “troceadamente” posible. Con este modelo ni profesorado ni alumnado tienen como referencia para su trabajo un proyecto global o los resultados que se obtiene en el conjunto de la titulación porque existe la creencia explícita de que el proyecto global es equivalente a la suma de las partes (Paricio, 2010).

Frente a esta visión fragmentada están los defensores del currículo integrado basándose

en la argumentación de que el conocimiento del mundo real es holístico, por lo que un acercamiento a la realidad de forma interdisciplinar produce una mayor motivación e implicación del alumnado ante el estudio de la ciencia (Hatch, 1998).

La universidad en su afán por la profesionalización va consiguiendo avances en cada campo científico, va acumulando datos e información en cuestiones puntuales, pero va perdiendo la perspectiva global del saber, desarrollamos la ciencia perdiendo la perspectiva ética y social de la acción tecnológica. Para poder volver a esa perspectiva global hay autores como Bernal (2012) que nos indican los tres factores a tener en cuenta: a) valorar todos los saberes del conocimiento y no solo aquellos que tengan una aplicabilidad tecnológica, b) conjugar la especialización con la perspectiva global en todas las disciplinas, c) impulsar la interdisciplinariedad en todas las disciplinas de un saber científico. Bernal (2012: 5) nos indica que “cada investigador y cada estudiante deben cuidar su disciplina, e incluso su especialización, pero en un contexto, con el propósito de buscar la unidad del saber, ambicionando visiones holísticas”. Es decir, una clara apuesta por la interdisciplinariedad.

Por nuestra parte consideramos que para el desarrollo de las competencias profesionales del alumnado universitario se hace necesaria una integración del conocimiento, eliminar las parcelas científicas, fomentar en el ámbito universitario un modelo interdisciplinar. Desde nuestro punto de vista es imprescindible realizar experiencias interdisciplinares si queremos que el alumnado desarrolle competencias profesionales, y si hablamos de interdisciplinariedad esta debe ir unida a la coordinación docente.

La coordinación docente surge como una necesidad frente a la cultura individualista del profesorado en general, fundamental para afrontar las transformaciones que supone el EEES

respecto a la intervención docente en el aula (Torrego y Ruiz, 2011). De este modo debemos ser conscientes, como afirma Rue y Lodeiro (2010: 14), de que “la coordinación entendida como objetivo y como proceso, se configura como un valor añadido a toda propuesta formativa, como un intangible capaz de incidir decisivamente en la calidad de la formación declarada y practicada. En consecuencia emerge como uno de los indicadores de calidad más relevantes para cualquier proceso de comparación y reconocimiento mutuo de las Instituciones”.

La coordinación entre lo que un/a profesor/a hace y dispone para sus estudiantes y lo que hace y dispone el resto del profesorado implicado en una titulación, en función de los objetivos compartidos que la definen, es uno de los retos pendientes de la universidad española. Si la labor investigadora tiende a tener un carácter cooperativo, la labor docente tiende a realizarse de forma individual, y las experiencias de coordinación se siguen considerando elementos innovadores en un contexto donde debería estar intrínseco culturalmente. Es poco habitual encontrarnos con equipos docentes que realicen su labor de forma coordinada entre las distintas materias.

La implantación de los actuales Planes de Estudio exige la planificación de materias consensuadas por todos los participantes, lo que podría promover espacios de encuentro y tiempos de intercambios, sin embargo, la realidad nos lleva a que esto se interprete con un mero trámite burocrático más que a un trabajo coordinado.

Desde un punto de vista institucional, la coordinación no puede ser definida como el alineamiento de grupos de asignaturas sino de forma más general como adaptación de la actuación individual a los objetivos y criterios de un proyecto colectivo global. Así entendida la coordinación docente es un requisito imprescindible que afecta a todos los aspectos

y fases de la titulación (Paricio, 2010). En este sentido, la investigación realizada por Juana M. Tierno, Pilar Irazo y Charo Barrios (2013: 247) muestra cómo las buenas prácticas de innovación educativa desarrolladas en universidades públicas catalanas, respecto a la evaluación de competencias, comparten una característica común: la “corresponsabilidad entre la institución (equipos directivos, planes estratégicos de mejora, etc.), los profesores y el entorno social”. Es decir, la coordinación y las decisiones tomadas colectivamente respecto al diseño de planes de estudio deben pivotar este tipo de cambio cultural en el que está inmersa la universidad en la actualidad, siendo esencial un apoyo y liderazgo institucional.

Para finalizar este apartado, y siguiendo a Hargreaves (2003: 23), citado por Fuentes-Guerra Soldevilla (2012), compartimos la idea de que “el modo como los docentes trabajan con docentes afecta a su forma de trabajar con el alumnado” y con este planteamiento desarrollamos la experiencia que a continuación presentamos.

Experiencia de innovación docente. Hacia la interdisciplinariedad

Tal y como hemos indicado, la experiencia que presentamos se inició en el curso académico 2006-2007 y continuó durante los siguientes tres cursos académicos. A continuación presentamos las principales características, metodología y elementos innovadores que se han ido introduciendo de forma procesual a raíz de la evaluación de proceso.

Rasgos centrales y alcance

El modelo de enseñanza-aprendizaje en el que se enmarca esta experiencia parte del modelo andaluz de implantación del Plan Bolonia, estructurado en los siguientes espacios:

TABLA 1. Modelo de enseñanza-aprendizaje

Grupo de Enseñanzas Básicas de docencia (EB)	Grupos de Enseñanzas Prácticas y de Desarrollo (EPD)	Trabajo individual
Sesiones constituidas por el grupo de clase (ratio no superior a 50 alumnos/as). Las sesiones magistrales suele ser la metodología docente empleada	Sesiones en las que se aborda la teoría desde la práctica, desde la intervención. Se trabaja en pequeños grupos, casos prácticos reales, en los que el alumnado tiene que analizar, sintetizar, organizar, planificar, resolver problemas y tomar decisiones adecuadas para la intervención desde una perspectiva profesional	En ellas, se pone de relevancia el trabajo del alumnado de forma individual, tutorizado por el profesor/a. Se basa fundamentalmente en actividades relacionadas con la elaboración de informes, investigación documental, reflexiones, ensayos, búsquedas bibliográficas y por Internet..., que complementarían tanto las sesiones teóricas como las sesiones prácticas

Fuente: elaboración propia.

Teniendo en cuenta la estructura presentada en la tabla anterior, debemos indicar que nuestra experiencia se desarrolló en los Grupos de Enseñanzas Prácticas y de Desarrollo. El equipo docente implicado consideró que estos espacios eran el escenario ideal para trabajar casos prácticos reales. En ellos, el alumnado tenía que analizar, sintetizar, organizar, planificar, resolver problemas y tomar decisiones adecuadas para la intervención desde una perspectiva profesional. A su vez, este espacio fue considerado el escenario perfecto para comenzar a trabajar de forma coordinada todo el profesorado implicado, diseñando casos prácticos de forma interdisciplinar.

Según indica Rue y Lodeiro (2010), en todo proceso de coordinación late como aglutinante de personas y equipos el concepto de proyecto. En este sentido, el objetivo general de nuestra experiencia fue:

- Favorecer el aprendizaje del alumnado centrado en competencias, para que el mismo pudiera comprobar la aplicabilidad de los conocimientos adquiridos en el desarrollo de las distintas asignaturas, a través de la resolución de dilemas.

Y los objetivos específicos:

- Desarrollar el trabajo en equipo del alumnado, potenciando las competencias de interacción personal.
- Fomentar la evaluación continua basada en competencias.
- Favorecer procesos de autoevaluación y heteroevaluación del alumnado.
- Orientar la enseñanza hacia la actividad profesional del alumnado.

Al plantear el aprendizaje en base a competencias, la interdisciplinaridad fue una consecuencia necesaria para el profesorado y la aplicabilidad la pudo vivir el alumnado como resultado de su trabajo en los casos prácticos. Además mediante la coordinación se fue configurando un equipo de profesores/as de todas las materias de ese curso.

Para la realización de esta experiencia fue esencial una planificación conjunta de todo el profesorado teniendo en cuenta determinadas competencias que se desarrollarán en las diversas materias y que se harán efectivas en estos grupos de trabajo de forma interdisciplinar. Los casos prácticos requirieron de una programación

conjunta, considerando las competencias y habilidades seleccionadas para trabajar en todas y cada una de las distintas disciplinas.

Las asignaturas implicadas en la experiencia fueron: Epistemología y Metodología del Trabajo Social, Estructura Social Contemporánea de Andalucía, Métodos y Técnicas de Investigación Social, Pedagogía Social Comunitaria, Psicología Social, Servicios Sociales Básicos y Especializados, Teoría e Instituciones Contemporáneas de Educación, Educación de Personas Adultas, Política Social, Programas de Animación Sociocultural. De esta forma se constituyó un equipo de trabajo docente multidisciplinar con profesorado de cinco áreas de conocimiento: Teoría e Historia de la Educación, Psicología Social, Trabajo Social, Sociología, Antropología.

Uno de los mayores retos consistía en romper las “barreras” existentes entre las distintas áreas de conocimientos para pasar de la multidisciplinariedad a la interdisciplinariedad.

Metodología docente y desarrollo de la experiencia

La metodología que utilizamos fue eminentemente participativa dándole voz a cada uno de

los implicados en este proceso. Se llevaron a cabo numerosas reuniones con todo el profesorado participante en la experiencia así como con representantes de alumnos/as del curso implicado.

El proceso seguido podemos estructurarlo tal como se indica en la tabla 2.

A) Planificación de la actividad

Los/as profesores/as diseñamos conjuntamente una situación problemática que, para ser tratada desde un planteamiento socioeducativo, requiriera poner en práctica conocimientos y competencias transversales de todas las materias participantes. Esta fase ha sido una de las más importantes en todo el proceso, pues es imprescindible la coordinación del profesorado. Para poder diseñar conjuntamente el modelo de enseñanza-aprendizaje a seguir, se desarrollaron sesiones de trabajo de una hora semanalmente durante el curso académico en cuestión, en las que se acordaron los siguientes aspectos:

- Puesta en común de las guías docentes presentadas para cada materia.
- Análisis, reflexión y debate de las técnicas docentes y metodología desarrollada por el profesorado.

TABLA 2. Desarrollo de la experiencia interdisciplinar

Planificación de la actividad			
EB ¹	Trabajo individual	EPD ² Interdisciplinar Sesión 1	EPD Interdisciplinar Sesión 2
Explicación de conceptos claves	Lectura de documentos recomendados	Caso práctico: documental, trabajo en equipos, debate	Mesa redonda. Profesionales
<i>Evaluación de la actividad</i>			

Fuente: elaboración propia.

¹EB: Enseñanzas Básicas. Docencia de cada profesor/a en gran grupo (ratio de 60 alumnos/as aproximadamente).

²EPD: Enseñanzas Prácticas y de Desarrollo. Sesiones prácticas en grupos de 20 alumnos/as, aunque para la sesión interdisciplinar asistieron los 60 alumnos/as y todo el profesorado implicado.

- Análisis, reflexión y debate de las competencias generales establecidas por el profesorado.
- Consenso sobre las competencias generales y específicas comunes a trabajar interdisciplinariamente en el curso académico.
- Establecimiento de las temáticas más apropiadas para abordarlas de forma interdisciplinar desde distintos ámbitos profesionales y elegir la documentación que se le haría llegar al alumnado.
- Diseño de los casos prácticos en los que el alumnado pudiera poner en práctica los conocimientos y habilidades adquiridas en todas y cada una de las asignaturas implicadas de forma interdisciplinar.
- Elaboración de los instrumentos de evaluación.

B) Trabajo previo e individual del alumnado

Determinada la temática a estudiar, el alumnado debía realizar un trabajo individual a través de lecturas, análisis de textos, documentos, etc., seleccionados previamente por el profesorado participante de forma conjunta. Por otro lado, semanas previas a la sesión, los/as profesores/as analizamos transversalmente en las materias que impartimos los conceptos necesarios para profundizar en el tema, así como los conocimientos requeridos para resolver posteriormente el caso práctico.

C) Sesión 1. Análisis del caso práctico

Semanas después, abordamos en los grupos de trabajo el caso práctico a partir del visionado de un documental seguido de un debate y reflexión en pequeños grupos sobre cuestiones seleccionadas y planteadas por el profesorado. Para terminar esta sesión se realizó una puesta en común donde un miembro del grupo presentaba el análisis realizado.

En este seminario estaban presentes los/as profesores/as de las diversas disciplinas para su evaluación. Con ello pretendíamos unir el trabajo individual del alumnado con el trabajo en grupo

y la reflexión compartida, intentando dar al caso el carácter interdisciplinar.

D) Sesión 2. Mesa redonda de profesionales

Para complementar el caso práctico y relacionarlo con la vida profesional, planificamos una sesión de trabajo en un grupo grande (con todo el profesorado y el alumnado) para desarrollar una mesa redonda con profesionales. El objetivo era analizar el fenómeno estudiado desde la perspectiva de distintos profesionales que trabajaban en esa temática en su intervención profesional. Después de una semana todos los grupos entregarían sus trabajos por escrito.

E) Evaluación de la actividad del alumnado

Durante la implantación de la experiencia una de las principales dificultades encontradas fue precisamente la evaluación de las competencias seleccionadas y trabajadas en las sesiones. Teniendo en cuenta las competencias seleccionadas se diseñó un plan de evaluación en el que se conjugaban distintos procesos evaluativos: autoevaluación y heteroevaluación del alumnado y evaluación del profesorado (ver tabla 3).

Durante el curso 2006/2007 y 2007/2008 la temática del caso práctico en el primer cuatrimestre fue “Estereotipos, prejuicios y educación en relación al fenómeno de la inmigración en España”, mientras que en el segundo cuatrimestre se trataron las “Relaciones interpersonales en la juventud: familia, grupo de iguales y escuela”.

En el curso académico 2008/2009 y 2009/2010 se introdujeron algunas novedades. Se pusieron en práctica cuatro sesiones de casos prácticos con enfoque interdisciplinar, dos en cada cuatrimestre. Los cuatro seminarios interdisciplinares fueron:

Primer cuatrimestre:

- Seminario I: “Estereotipos, prejuicios y educación en relación al fenómeno de la inmigración en España”.

TABLA 3. Evaluación de las competencias

Competencias generales	Aspectos a evaluar	Procesos de evaluación
Capacidad de análisis y síntesis	Resolución de las cuestiones planteadas y la exposición de forma concisa y sin repetir ideas	<ul style="list-style-type: none"> • Heteroevaluación de las exposiciones orales que realiza un miembro del grupo a través de una plantilla de recogida de información que rellena cada alumno/a del resto de los grupos y el profesorado presente en la sesión • Informe escrito que entrega cada grupo de trabajo en el que deben resolver los casos planteados. Este documento es evaluado interdisciplinariamente por el profesorado
	Fundamentación: relación teórica-práctica, grado de utilización de documentos, manejo de fuentes, etc.	
Trabajo en equipo	Favorecer y estimular la participación en el grupo	<ul style="list-style-type: none"> • Observación del profesorado presente en la sesión mediante una hoja de registro que se plasma en una rúbrica • Autoevaluación del alumnado de su propia participación y la de sus compañeros/as en el trabajo grupal. Para ello disponen de una hoja de registro que también se plasma en la rúbrica • Desarrollar la responsabilidad dentro del grupo mediante la firma de un compromiso de trabajo en grupo que el mismo alumnado propuso
	Diálogo fluido	
Resolución de problemas y toma de decisiones	Consenso	Hojas de registro del profesorado y alumnado
	Rigurosidad en el proceso	En la presentación tanto oral como escrita y cumplimiento de entrega de plazos
Capacidad crítica y autocrítica	Se valoran diversas opiniones	Observación del profesorado y alumnado
	Autoevaluación del grupo	Hojas de registro que rellena cada estudiante
Competencias específicas		Procesos de evaluación
Estrategias cognitivas	Mostrar una comparación crítica de los desequilibrios socioestructurales y de las desigualdades sociales, económicas y políticas que aquejan a la población, con especial énfasis al caso andaluz	Mediante los informes presentados a través de una rúbrica
Estrategias instrumentales	Desarrollar técnicas de análisis en investigación social. Instrumentos y herramientas	A partir de los informes entregados por el grupo, resultado del debate de trabajo en grupo que ha sido evaluado mediante observación del profesorado en las sesiones presenciales
	Identificar colectivos de riesgo y analizar sus causas	
	Favorecer estructuras y procesos de participación y acción comunitaria	
Estrategias actitudinales	Promover el interés por los fenómenos sociales emergentes en el entorno social	Actualmente seguimos trabajando en la realización de rúbricas para evaluar las competencias actitudinales seleccionadas
	Potenciar la capacidad crítica para la autoevaluación y perfeccionamiento profesional	

Fuente: elaboración propia.

- Seminario 2: “La atención socioeducativa a las adicciones”.

Segundo cuatrimestre:

- Seminario 3: “Relaciones interpersonales en la juventud: familia, grupo de iguales y escuela”.
- Seminario 4: “Intervención socioeducativa con personas mayores y dependencia, en diferentes contextos profesionales”.

Por otro lado, además de desarrollar las competencias trabajadas en los cursos anteriores, se hizo especial hincapié en la capacidad crítica y perfeccionamiento profesional del alumnado. Para adquirir esta competencia se especificaron ámbitos profesionales en distintos campos de actuación (servicios sociales, mercado de trabajo, educación e iniciativas sociales) todo ello de forma coordinada e interdisciplinar.

Evaluación de la experiencia

Los resultados que exponemos a continuación son fruto de las valoraciones realizadas por el alumnado participante en la experiencia durante los cursos académicos 2008-2009 y 2009-2010. La información se recogió a través de un cuestionario cerrado que tenía como objetivo valorar distintas cuestiones de la experiencia de innovación: competencias alcanzadas, metodología empleada, recursos y materiales utilizados, aportaciones de la actividad a su proceso formativo, etc., siempre desde la percepción del alumnado. El instrumento fue diseñado por el profesorado participante en el proyecto de innovación y los datos han sido analizados con el programa estadístico SPSS.

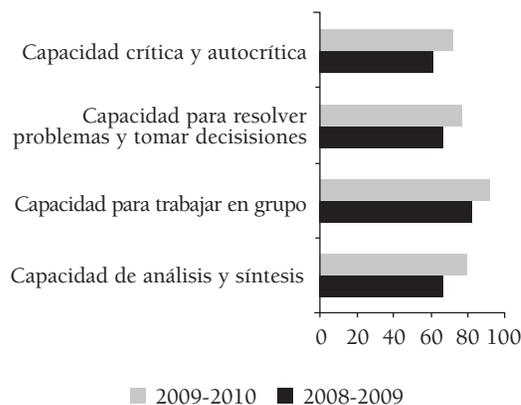
Una de las cuestiones claves en la evaluación del proceso de la experiencia consistía en conocer si esta había favorecido el desarrollo de ciertas competencias entre el alumnado, entre las que se encontraban como objeto de interés: la capacidad de análisis y síntesis, el trabajo en

grupo, resolver problemas y tomar decisiones, así como la capacidad de crítica y de auto-crítica.

Haciendo una comparación entre los resultados obtenidos en el curso 2008-2009 y 2009-2010 (ver gráfico 1) podemos observar que más de la mitad del alumnado afirma que les ha servido para el desarrollo de estas competencias, si bien, la que consideran que más se ha potenciado es la capacidad para trabajar en grupo, de hecho en el último curso prácticamente todo el alumnado manifiesta que esta experiencia les ayuda a mejorar el trabajo grupal.

Otra de las cuestiones que podemos observar es la mejora de la percepción del alumnado en cuanto al resultado de la experiencia, ya que en el curso 2009-2010 el alumnado manifiesta una mejor valoración de la actividad respecto al curso anterior.

GRÁFICO 1. Desarrollo de competencias



Fuente: elaboración propia.

De forma general, podemos determinar que una de las competencias que más se ha desarrollado en el alumnado ha sido la del trabajo grupal. La encuesta realizada en el curso 2009-2010 nos indica que el 72,3% ha valorado positivamente la metodología de aprendizaje basado en el trabajo grupal, y el 76,2% afirma que

el trabajo en grupo le ha ayudado a conseguir las competencias programadas en la propuesta docente.

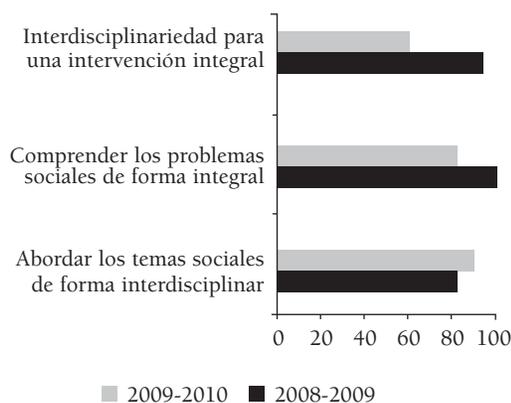
Otra de las cuestiones que hemos querido desarrollar fue promover entre el alumnado la propia interdisciplinariedad tanto en la forma en la que deben abordar una problemática social, como en la comprensión de los temas sociales de forma integral, y que esta interdisciplinariedad sea de utilidad para una planificación más integral. Para ello preguntamos al alumnado si esta experiencia les había servido para estas tres cuestiones, y los resultados a lo largo de los dos últimos cursos académicos han sido muy distintos.

Al preguntarles si la experiencia ha servido para abordar los temas sociales de forma interdisciplinar, podemos ver cómo el porcentaje de alumnado que manifiesta estar de acuerdo es superior a la media, siendo aún más alta en el curso 2009-2010 que en el curso anterior. Sin embargo, esta progresión de mejora a través de los cursos cambia en las siguientes valoraciones, ya que aunque la mayoría de ellos valoran la experiencia como útil para comprender los problemas sociales de forma integral, esta proporción disminuye en el curso 2009-2010,

considerando que la actividad no les ha resultado útil para realizar una planificación de forma global (56,4%).

Según el alumnado, la interdisciplinariedad viene determinada en la medida en que se ha trabajado una misma temática desde distintas asignaturas (30% de los/as encuestados/as), permite una mejor comprensión de la realidad (29,9%) y más de la mitad de los/as encuestados/as (55,2%) afirma que les ayuda a conocer y analizar el problema con mayor profundidad. Sin embargo, podemos determinar que el resultado de la actividad ha sido más multidisciplinar que interdisciplinar, ya que el alumnado no ha visto reflejada la integración de las asignaturas en la resolución del problema planteado, sino que lo han analizado desde cada una de las asignaturas y no de manera global (tan solo el 4,5% de los/as encuestados/as manifiestan una interconexión entre las asignaturas). Hemos de pensar que para que el alumnado se habitúe a tener una percepción holística de la realidad en la que intervengan las diversas disciplinas en el análisis, es necesario que la interdisciplinariedad forme parte de la organización del curso y que esta sea impulsada por la institución, de lo contrario ocurrirá como en este caso que se trata de experiencias aisladas en una organización basada en la suma de disciplinas.

GRÁFICO 2. Utilidad de la interdisciplinariedad



Fuente: elaboración propia.

Otra de las cuestiones que les planteamos al alumnado en la evaluación de la actividad fue la organización de las sesiones. En este sentido, nos interesaba conocer cuál era su opinión sobre la coordinación del profesorado, la documentación utilizada tanto en cantidad como en calidad, el uso del aula virtual como medio de comunicación y la organización de las mesas redondas. Sobre estos aspectos podemos afirmar que el alumnado considera que la experiencia no ha reflejado la coordinación entre el profesorado (52%), el número de documentos utilizados en la actividad ha sido excesivo (62,3%), aunque el contenido de los documentos y lecturas recomendadas tenían mucho sentido para entender la actividad (70,9%). Por

otro lado, se ha valorado muy positivamente el uso del aula virtual como herramienta para el seguimiento de la actividad (75%), así como las mesas redondas. De hecho, las mesas redondas han sido una de las cuestiones mejor valoradas, manifestándolo así el 58,5% del alumnado, y que la organización y el desarrollo de las mismas han sido adecuados (69,7%). En relación a la metodología utilizada, la mayor parte del alumnado la ha considerado adecuada para alcanzar los objetivos previstos (65,4%).

Haciendo referencia a los resultados obtenidos, el 81,2% del alumnado ha manifestado haber alcanzado los objetivos y competencias previstos en la actividad, el 81,9% sostiene que ha aprendido algo nuevo: el 31,6% expresa haber aprendido de las experiencias profesionales, el 35,7% que han aprendido a abordar los temas desde diferentes perspectivas y el 32,7% que han adquirido una forma nueva de hacer, una dinámica nueva. Por otro lado, algunos de los elementos que más han contribuido a que el alumnado comprenda su proceso de aprendizaje han sido las historias reales de los participantes (49,3%), así como el trabajo en equipo (30,7%).

En general, un 65,1% del alumnado ha manifestado estar satisfecho con la innovación, aunque indica que sería importante introducir más testimonios reales (28%), una metodología más participativa (72%) y una reducción de las lecturas y trabajos previos (56,1%).

Tal y como se puede apreciar en la tabla 4, el análisis de la innovación desarrollada nos muestra como puntos fuertes y mejor valorados el trabajo en grupo, la utilización de casos y experiencias reales junto con la participación de profesionales en activo, así como la aplicación de metodologías dinámicas y participativas. Sin embargo, el alumnado considera que se ha utilizado una documentación excesiva, no se ha percibido una verdadera coordinación entre el profesorado y hay elementos organizativos que deberían mejorarse.

TABLA 4. Cuadro resumen del análisis de la experiencia

Puntos fuertes	
El trabajo en grupo	28,8%
Experiencias reales	25,2%
Intervenciones de los/as profesionales	24,5%
Metodología dinámica y participativa	21,6%
Puntos débiles	
Cantidad de lecturas y trabajo previo	53,2%
Coordinación de profesores/as	20,2%
Organización de algunos aspectos del seminario	16,9%
Aspectos a mejorar	
Organización y coordinación de los seminarios	32,8%
Más experiencias prácticas y reales	23,7%
Material en relación a la cantidad	21,40%

Fuente: elaboración propia.

Llegado a este punto, consideramos que la experiencia interdisciplinar no ha conseguido del todo transmitir la interdisciplinariedad que era nuestra intención y eje de la innovación. El paso de una experiencia multidisciplinar a interdisciplinar es complejo y requiere de un mayor ejercicio de coordinación. Para poder dar ese paso debemos seguir trabajando en mejorar la coordinación del profesorado para abordar los temas sociales desde una perspectiva global, y no cada uno desde nuestra parcela del conocimiento. Por otro lado, se detecta una necesidad en el alumnado de vincular los aprendizajes obtenidos en clase con experiencias reales, ya que demandan una mayor implicación de profesionales en activo así como casos reales que les ayuden a vincular la teoría con la práctica profesional, ello también se refleja en que consideran excesiva la carga teórica a través de las lecturas previstas.

Reflexiones finales

Uno de los aspectos más subrayados con la entrada de la universidad española en el Espacio Europeo de Educación Superior es la necesidad de un proceso formativo basado en competencias profesionales, se apuesta por centrar el proceso de enseñanza-aprendizaje en el alumnado, con el consiguiente uso de metodologías activas para la docencia y se fijan los resultados de aprendizaje, para realizar la evaluación del alumnado. Realmente todo ello supone un giro copernicano en la docencia universitaria pero ¿ha habido realmente un cambio del modelo docente en el ámbito universitario o es más de lo mismo?, ¿hemos cambiado nuestras prácticas docentes o hacemos lo mismo con nuevos términos? Tal y como afirman Gewerc, Montero y Lama (2014: 56): “Los cambios en las maneras de enfrentarse a los procesos de enseñanza y aprendizaje en la docencia universitaria no son una novedad del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), aunque adquieran en este espacio la condición de innovaciones ‘forzosas’”.

Los nuevos planes de estudio utilizan una terminología propia del Plan Bolonia pero con estructuras heredadas del pasado, con organizaciones rígidas basadas en el modelo de disciplina y carentes, en muchos casos, de planteamientos nuevos a nivel metodológico y de evaluación. Coincidimos con Mateo y Dimitrios (2013: 186) al afirmar que “[...] basta revisar la mayoría de las propuestas curriculares surgidas a partir de la incorporación de las competencias para detectar que no se ha resuelto su integración en el conjunto del diseño curricular. Se trata más bien de una simple yuxtaposición en las que las competencias aparecen listadas sin ningún planteamiento estructural de cómo encajarlas en el sistema”.

Este equipo docente apuesta por la idea de pasar de un currículum compuesto por disciplinas o asignaturas estancas a un currículum integrado interdisciplinariamente, una coordinación

institucional orientada a un proyecto colectivo global que tenga por finalidad los objetivos de la titulación, más cercano a la práctica profesional ya que la realidad es holística y el conocimiento y el ejercicio de una profesión no está “compartmentalizado”, sino integrado. Para ello es necesario abordar los procesos de enseñanza-aprendizaje de forma interdisciplinar, más cercana a la práctica profesional que a la académica.

El cambio en la organización del currículum debe ser impulsado por la institución, para que toda la comunidad universitaria vaya interiorizándolo y se produzca con el tiempo una verdadera transformación del currículum. No basta con la buena voluntad de grupos de profesores/as, no es viable introducir un currículum interdisciplinar si el profesorado no tiene espacios, ni tiempo, ni costumbre en tareas de coordinación.

En nuestro caso, desde el curso académico 2006-2007 hasta la actualidad (curso 2013-2014) participamos en proyectos de innovación docente basados en actividades interdisciplinarias dentro de un curso específico. Si bien para que la interdiscipliniedad sea una realidad es necesaria la coordinación y cooperación entre el profesorado, el buen clima, las relaciones respetuosas dentro del equipo de profesorado y establecer estrategias para llegar a un consenso cuando en el equipo de profesorado nos encontramos con pensamientos docentes distintos.

En ese sentido, esta experiencia responde a un proceso de construcción conjunta y renovación del propio proceso de enseñanza-aprendizaje por parte del profesorado y alumnado a lo largo de varios cursos académicos de realización y uno de planificación, proceso en el que cada uno de los cursos ha supuesto nuevas aportaciones para su mejora. Actualmente parte de este equipo docente trabaja en el diseño de rúbricas para la evaluación de competencias actitudinales, desde un modelo interdisciplinar, aspecto que consideramos requiere un trabajo

adicional por parte de todo el profesorado participante.

Pese a los elementos de mejora que deben tenerse en cuenta para las sucesivas experiencias, este proceso ha resultado altamente satisfactorio tanto para el alumnado que ha reclamado el mismo tipo de organización de la docencia para cursos siguientes, como para el profesorado que a pesar de que afirman que les ha requerido un esfuerzo superior que en el sistema tradicional de docencia, también les

ha proporcionado una mayor satisfacción y gratificación. Por otro lado, la coordinación del profesorado en torno a una temática ha supuesto la puesta en común entre los docentes de los conocimientos impartidos y la conciencia de la necesidad de complementación para alcanzar un mismo objetivo, por tanto, la coordinación se ha extendido más allá de la experiencia concreta de modo que el profesorado ha sido consciente de la necesidad de trabajo en equipo y la coordinación tanto a nivel horizontal como vertical.

Referencias bibliográficas

- Bernal Martínez de Soria, A. (2012). La Universidad como comunidad de diálogo. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 64 (3), 53-63.
- Bolarín, M^a J., Martínez, M^a A., y Yus, M. (2013). Coordinación docente e interdisciplinariedad: análisis de su contribución a la adquisición de competencias docentes y discentes. *Revista de Docencia Universitaria*, vol. 11 (2), mayo-agosto, 443-462.
- Fuentes-Guerra Soldevilla y otros (2012). La coordinación docente universitaria desde la percepción del alumnado. *Revista de Docencia Universitaria*, 10 (2). Mayo-agosto, 395-410.
- Gewerc, A., Montero, L., y Lama, M. (2014). Colaboración y redes sociales en la enseñanza universitaria. *Comunicar*, 42, XX1, 55-63. doi: <http://dx.doi.org/10.3916/C42-2014-05>
- Hatch, T. (1998). The difference in theory that matter in the practice of school improvement. *American Educational Research Journal*, 35 (1), 3-31.
- Martínez Mediano, C, Lord, S. M., y Riopérez Losada, N. (2013). Programa de desarrollo de competencias para el aprendizaje a lo largo de la vida para estudiantes de Educación Superior. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 22, 137-151. doi: 10.7179/PSRI_2013.22.02
- Mateo, J., y Vlachopoulos, D. (2013). Evaluación en la universidad en el contexto de un nuevo paradigma para la educación superior. *Educación XXI*, 16 (2), 183-208. doi: 10.5944/educxx1.16.2.2639
- Morin, E. (2001). *La cabeza bien puesta. Repensar la reforma, reformar el pensamiento*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Paricio, J. (2010). El reto de institucionalizar la coordinación e integración docente. En J. Rué y L. Lodeiro (eds.), *Equipos docentes y nuevas identidades académicas* (pp. 21-44). Madrid: Narcea.
- Rekalde Rodríguez, I. (2011). ¿Cómo afrontar el trabajo fin de grado? Un problema o una oportunidad para culminar con el desarrollo de competencias. *Revista Complutense de Educación*, 22 (2) (julio-diciembre), 179-193.
- Rué, J., y Lodeiro, L. (2010). *Equipos docentes y nuevas identidades académicas*. Madrid: Narcea.
- Tierno, J. M., Iranzo, P., y Barrios, Ch. (2013). El compromiso organizativo e institucional para diseñar y evaluar competencias en la universidad. *Revista de Educación*, 36 (mayo-agosto), 223-251. doi: 10-4438/1988-592X-RE-2011-361-141.
- Torrego, L., y Ruiz, C. (2011). La coordinación docente en la implantación de los títulos de Grado. *REIFOP*, 14 (14), 31-40.

Valle, J., y Manso, J. (2013). Competencias clave como tendencia de la política educativa supranacional de la Unión Europea. *Revista de Educación*, nº extraordinario, 12-33. doi: 10.4438/1988-592X-RE-2013-EXT-255

Abstract

An interdisciplinary or a multidisciplinary approach at the university level. challenges for teaching coordination

INTRODUCTION. In this paper we address two challenging aspects for the European Higher Education Area. These areas have boosted significant educational changes in terms of teaching coordination and interdisciplinarity within University. **METHODOLOGY.** We present a teaching innovation experience which focuses on the coordination of the teaching practice based on the principles of interdisciplinarity and cross-curricular integration, particularly in various courses included in the Double Bachelor Degree of Social Work and Social Education implemented at Pablo de Olavide University. This proposal demands teachers' coordination and planning to organize the concepts, attitudes and skills that learners should acquire from the cross-curricular competences existing in various courses. The aim is thus to achieve a proper professional intervention. **RESULTS.** Among the main results, we point out that coordination was fostered among teachers of various subject areas and disciplines. A working culture was created in the teaching teams, where both the reflection on the professional practice and the development of certain professional competences among students were essential. We present the evaluation of this experience from the learners' perception, where it is evident how difficult it is to break the existing "barriers" between different areas of knowledge, which is necessary to move beyond multidisciplinary to interdisciplinarity. **DISCUSSION.** It is likely that experiences like the one proposed in this paper are difficult to accomplish due to the lack of culture of coordination among university teachers. However, if we want to improve our university teaching practice, we must take the risk and become entrepreneurs in innovation. In addition, we find constant institutional obstacles which slow down teachers' motivation and deprive them of strategies and spaces needed to make progress towards coordination and interdisciplinarity within the University.

Keywords: *University teaching, Teaching coordination, Pedagogic innovation, Interdisciplinarity, Professional competence.*

Résumé

L'interdisciplinarité contre la multidisciplinarité dans le cadre universitaire. les défis de la coordination des enseignants

INTRODUCTION. Dans ce travail nous avons traité deux aspects qui posent des défis pour l'Espace Européen de l'Enseignement Supérieur (EEES), les quels ont impulsé de changes éducatifs importants dans le cadre universitaire tels que la coordination des enseignants et l'interdisciplinarité. **MÉTHODE.** L'expérience d'innovation de l'enseignement qu'on propose veut articuler la pratique pédagogique entre les différentes disciplines appartenant au Double Diplôme Travail Social et Éducation Social de l'Université Pablo Olavide dans une approche d'interdisciplinarité et transversalité

Cette proposition suppose la planification et la coordination des enseignants vis à organiser les connaissances, attitudes et capacités que les élèves doivent acquérir à travers des compétences transversales qui sont dans les différentes disciplines, tout avec l'objectif de réaliser un intervention professionnelle le plus efficace possible. **RÉSULTATS.** Parmi les principaux résultats, on souligne la favorisation de la coordination des enseignants des différentes disciplines et champs de connaissances, en créant une culture de travail en équipe dans laquelle la réflexion autour de la pratique professionnelle est essentielle, ainsi que le développement des compétences professionnelles dans les élèves. Avec ce propos on présente l'évaluation des expériences en partant des perceptions des élèves, dans laquelle on mit en évidence la difficulté de réussir les obstacles existants dans les différentes champs de connaissances en favorisant le pas de la multidisciplinarité à la interdisciplinarité. **DISCUSSION.** Il est possible, que des expériences pareilles trouvent des difficultés pour se réaliser à cause de l'absence de culture autour de la coordination des professeurs universitaires. Pourtant, si on veut améliorer la réalité de l'enseignement à l'université, il convient d'encourager l'esprit de la création et l'innovation. Au même temps, il existe des obstacles institutionnels qui affectent directement à la motivation des enseignants en les laissant sans stratégies ni espaces qui permettent la coordination et l'interdisciplinarité dans le cadre universitaire.

Mots clé: *Enseignement universitaire, Coordination des enseignants, Innovation pédagogique, Interdisciplinarité, Compétence professionnelle.*

Perfil profesional de los autores

Rocío Cárdenas-Rodríguez

Contratado doctor en el Departamento de Educación y Psicología Social de la Universidad Pablo de Olavide. Doctora en Pedagogía por la Universidad de Sevilla, directora de la línea emergente de investigación "Diversidad cultural y género". Investigadora en proyectos de investigación sobre educación y diversidad cultural. Miembro del Grupo de Investigación en Acción Socioeducativa (GIAS). Directora y colaboradora en distintos proyectos de innovación docente, en el año 2012 recibió la Excelencia en la Docencia Universitaria por su labor como docente. Más de 30 publicaciones relacionadas con las temáticas de educación, diversidad cultural, participación ciudadana, género y valores. Correo electrónico de contacto: mrcarrod@upo.es

Teresa Terrón-Caro (autora de contacto)

Contratado doctor en el Departamento de Educación y Psicología Social de la Universidad Pablo de Olavide. Doctora en Pedagogía por la Universidad de Sevilla, Especialista Universitario en Innovación Docente en el Espacio Europeo de Educación Superior por la Universidad Pablo de Olavide de Sevilla. Miembro del Grupo de Investigación en Acción Socioeducativa (GIAS). Coordinadora e investigadora en diversos proyectos de innovación docente desde el curso 2006/07 hasta el curso 2012/13, así como proyectos de investigación tanto nacionales como internacionales en la línea de diversidad, género y educación. Actualmente es investigadora del Proyecto Europeo "GENDERCIT"FP7-PEOPLE-2012-IRSES. PIRSES-GA-2012-318960.

Correo electrónico de contacto: mttercar@upo.es

Dirección para la correspondencia: Universidad Pablo de Olavide, Dpto. de Educación y Psicología Social. Edificio 11, Ctra. De Utrera, km. 1. 41013 Sevilla.

Carmen Monreal-Gimeno

Profesora titular de Psicología Social, en la Facultad de CC.SS, Universidad Pablo de Olavide. Directora del primer programa de formación del profesorado de la UPO (2005 /2011) y de diversas jornadas de innovación. Directora del curso de Especialista “Innovación docente universitaria en el EEES” (6 ediciones). Codirectora del Máster de Género de la Universidad Pablo de Olavide. Investigadora principal de proyectos, I+D+I y actualmente de “GENDERCIT”FP7-PEOPLE-2012-IRSES. PIRSES-GA-2012-318960. Autora y coautora de numerosas publicaciones relacionadas con el género, valores y la innovación docente.

Correo electrónico de contacto: mcmongim@upo.es