

LA FORMACIÓN PSICOPEDAGÓGICA DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO EN LA ESPAÑA DE HOY: TIEMPOS DE CAMBIO

José Emilio Palomero Pescador

Universidad de Zaragoza

RESUMEN

El presente artículo se centra en la formación psicopedagógica del profesorado universitario en España. Ofrece una breve referencia sobre su historia y analiza el reciente cambio de orientación que se ha producido al respecto, que el autor conecta con el actual sistema de evaluación del profesorado universitario mediante encuestas y con la aplicación progresiva del Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades. Destaca que ambos sistemas de evaluación han provocado —desde mediados de los años noventa— un notable incremento del interés de las universidades españolas por la formación psicopedagógica de su profesorado, de forma que hoy, casi todas ellas, organizan algún tipo de actividad orientada a la formación psicopedagógica del mismo. Señala el incremento de congresos y publicaciones sobre el tema y deja constancia de una buena parte de los planes de formación que existen en la actualidad. Señala, igualmente, las dificultades, problemas y alternativas que existen al respecto. Destaca, por último, la necesidad de que se produzcan cambios importantes en la universidad y en su profesorado, que hagan más viable su doble misión pedagógica: formar profesionales competentes, a la vez que ciudadanos libres, ilustrados, respetuosos, críticos y tolerantes.

Palabras clave: Universidad, Psicopedagogía universitaria, Formación del profesorado universitario

ABSTRACT

The paper presented is about the psychopedagogical training of university teachers in Spain. It offers a short reference of its history and studies the recent change of orientation produced due to the current evaluation of university teachers, carried out through questionnaires and by the progressive application of the National

Project for the University Excellence Evaluation. It argues that both evaluation systems have produced –since the mid 90’s– a growing interest of the Spanish universities for the psychopedagogical training of teachers. At the same time, are mentioned the difficulties, problems and alternatives regarding this issue. It is finally considered that important changes in the university and in teachers are needed if not only to train skillful professionals but also free, knowledgeable, respectful and critical citizens are to be trained.

Key Words: university, Psychopedagogy, university teacher training

Somos frágiles, pero... quizá es una cuestión de honor... no quedarnos así, inermes, entregados... o, si no ¿para que serviría estar en el mundo?

José Saramago (1998)

INTRODUCCIÓN

Como reconocen el Programa Europeo de Calidad de las Instituciones de Enseñanza Superior, el Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades (1998) y, finalmente, numerosos autores (Ibáñez Martín, 1990; García Garrido, 1992; Benedito, 1992, 1993, 1998; Imbernón, 1994, 1999, 2000; Marcelo García, 1994; Fernández Pérez, 1995; Benedito, Ferrer y Ferreres, 1995; Mayor, 1996; Blázquez Entonado, 1999; Escudero Muñoz, 1999; Fernández Sierra, 1999; Ferrer y González, 1999; Joao Amante, 1999; Manso, 1999; Pereira, 1999; Rodríguez Rojo, 1999, 2000; Román y Manso, 1999; Romao, 1999; Santos Guerra, 1999, 2000; Tavares, 1999; Cruz Limón, 2000; Cruz Tomé, 2000; Díaz Barriga, 2000; Zabalza, 2000), se puede afirmar que la formación psicopedagógica del profesorado universitario es un factor fundamental en la mejora de la calidad de la educación a ese nivel. En efecto, la calidad del sistema universitario depende principalmente de la preparación de sus profesoras y profesores, quienes además de expertos en su materia deben estar en posesión de una formación psicopedagógica, acorde con sus funciones y con el rendimiento que de ellos espera la sociedad.

La calidad de la enseñanza universitaria necesita de un profesorado reflexivo y crítico; motivado, responsable y profesionalmente satisfecho; comprometido con su triple misión educadora, docente e investigadora; capacitado para generar un buen clima de trabajo; dotado para la comunicación personal y para la gestión de recursos y grupos; potenciador, mediador, facilitador y guía de aprendizajes significativos; conocedor de las nuevas tecnologías; con suficientes

conocimientos sobre los procesos educativos generales propios de los niveles o áreas correspondientes a su particular dedicación. De ahí la importancia de su “desarrollo profesional”, que en el caso que nos ocupa podría ser definido como “cualquier intento sistemático de mejorar la práctica, creencias y conocimientos profesionales del profesorado universitario, con el propósito de aumentar la calidad docente” (MEC, 1992, 35).

1. PERSPECTIVA HISTÓRICA

La preocupación en España por la formación psicopedagógica (y aquí deben buscarse las auténticas y más profundas raíces españolas de la actual preocupación por la formación del profesorado universitario), está ligada a la Institución Libre de Enseñanza, cuyos más insignes representantes (Giner de los Ríos, Cossío, Luzuriaga, Llopis...) defendieron apasionadamente su necesidad. El célebre y paradigmático artículo de Giner: “Maestros y Catedráticos” (1925), es el mejor ejemplo del pensamiento institucionista a este nivel y en él están las raíces de un movimiento pedagógico que está emergiendo con fuerza en la universidad española actual. Y a él pueden añadirse otros muchos escritos institucionistas de los inicios del siglo XX, como los de Cossío (1906), Luzuriaga (1918), Giner de los Ríos (1924) o Rodolfo Llopis (1933).

Centrándonos en la universidad española (2), la preocupación por la formación psicopedagógica inicial y permanente de su profesorado se remonta, como recoge con detalle Cruz Tomé (2000), a los primeros años setenta, época en que tuvieron lugar el “Seminario sobre Pedagogía de la Enseñanza Superior” (Peníscola, Castellón, 1971) y el Seminario Permanente “Pedagogía de Urgencia para una Universidad en Crisis” (1972), impartido y coordinado por Bousquet en las universidades españolas. Un poco más tarde (1978) el ICE de la Universidad Politécnica de Madrid puso en marcha su programa de perfeccionamiento didáctico del profesorado, orientado tanto a la formación científico-tecnológica como a la preparación específica para la docencia.

A finales de la década de los ochenta, la formación psicopedagógica aumentó progresivamente su presencia –hasta entonces muy tenue– en diferentes universidades españolas, como recoge con detalle Rumbo Arcas (1995). Así, el ICE de la Universidad de Málaga puso en marcha, en los cursos 1989/90 y 1990/91, una serie de proyectos para la mejora de la práctica docente, orientados a la formación de profesores reflexivos. En el curso 1988/99 la Universidad Politécnica de Valencia comenzó a desarrollar su Proyecto de Innovación Educativa, cuyos principales objetivos eran la búsqueda de nuevas metodologías de enseñanza-aprendizaje, el perfeccionamiento del profesorado y la reflexión sobre el propio trabajo docente. En el curso 1989/90 la Universidad Autónoma de Madrid creó

un Servicio de Ayuda para la Docencia Universitaria (SADU), que dio lugar al desarrollo (1991/92) de un proyecto de formación que a partir del curso 1992/93 se comenzó a ofertar a todos los profesores noveles en dos cursos académicos: el primero de ellos con seminarios intensivos de contenidos teórico-prácticos, tutorías de expertos, talleres de habilidades docentes, etc.; y el segundo a base de actividades de perfeccionamiento: talleres, tutorías, seminario permanente... (Cruz Tomé, Grad y Hernández, 1991; Cruz Tomé, 1993, 1994, 2000). Finalmente, el ICE de la Universidad Politécnica de Cataluña puso en marcha en 1991 el “Programa de Formación para la Función Docente del Profesorado Universitario”, orientado fundamentalmente a la iniciación en la práctica docente, al análisis de los principales modelos de enseñanza-aprendizaje y a la formación de profesores reflexivos; ICE, este último, que desde el curso 1998/99 oferta un nuevo e interesante programa de formación inicial: el ProFI (Almajano y Valero, 2000).

Este cambio de orientación de finales de los ochenta estuvo muy influenciado por la implantación [como consecuencia de la Ley de Reforma Universitaria (1983)] del sistema de evaluación personal –mediante encuestas– del profesorado universitario. Tendencia que se aceleró más tarde, a mediados de los noventa, coincidiendo con la aplicación progresiva del Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades (1998). Ambos sistemas de evaluación, que entre otros objetivos pretenden mejorar la calidad de la enseñanza universitaria (De Miguel, 1999), han provocado –desde mediados de los años noventa– un notable incremento del interés de las universidades españolas por la formación psicopedagógica de su profesorado, de manera que hoy día casi todas ellas organizan algún tipo de actividad orientada a la formación psicopedagógica del mismo. Como señala Cruz Tomé (2000), el diseño más frecuente es a base de cursos o talleres independientes y aislados, aunque en algunas universidades se han puesto en marcha programas integrados de formación pedagógica permanente.

Esta creciente preocupación por la evaluación y mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje dentro de la universidad y por el desarrollo profesional de su profesorado, es la razón por la que se está debatiendo y publicando (3) tanto sobre este tema. Así, en España se han organizado durante los últimos años (Cruz Tomé, 2000) numerosos congresos, coloquios y jornadas sobre evaluación y formación del profesorado universitario, entre los que destacan los siguientes:

Congreso Internacional sobre la Formación del Profesor de Universidad y de Enseñanza Secundaria (Universidad Autónoma de Madrid, 1989); Coloquio Internacional sobre Pedagogía Universitaria: Un reto en la Enseñanza Superior (Barcelona, 1990); Congreso Internacional sobre la Formación Pedagógica del Profesor Universitario y Calidad de la Educación (Valencia, 1991); I Congreso

Internacional sobre la Calidad de la Enseñanza Universitaria (Cádiz, 1991); Jornadas Nacionales de Didáctica Universitaria (Córdoba, 1989; Alicante, 1990, Las Palmas, 1991; Granada, 1992); Jornadas sobre la Calidad de la Enseñanza Universitaria y sobre la Formación del Profesorado (Medina del Campo, Valladolid, 1995); Jornadas sobre la Formación de los Profesores Universitarios y la Calidad de la Enseñanza (Bilbao, 1996); Congreso de Formación del Profesorado (Las Palmas de Gran Canaria, 1998); V Congreso Interuniversitario de Organización Escolar (Madrid 1998): sección dedicada al profesorado universitario; Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación (Málaga, 1998): sección dedicada al profesorado universitario; IX Congreso de Formación de Profesorado: Evaluación y Formación del Profesorado Universitario (Cáceres, 1999); I Simposium Iberoamericano de Didáctica Universitaria: Calidad de la Docencia en la Universidad (Santiago de Compostela, 1999); Primeras Jornadas sobre Modelos en la Docencia Universitaria (Barcelona, 2000); I Congreso Internacional: Docencia Universitaria e Innovación (Barcelona 2000).

2. LA FORMACIÓN PSICOPEDAGÓGICA DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO ESPAÑOL EN LA ACTUALIDAD

A pesar de todo lo anterior, la universidad española [como se recoge en las conclusiones del “IX Congreso de Formación del Profesorado: Evaluación y Formación del Profesorado Universitario” (Palomero, 1999,183)] sigue siendo hoy bastante deficiente en lo que se refiere a la formación psicopedagógica de su profesorado.

Aunque la realidad de los hechos se adelanta frecuentemente a la voluntad de los legisladores (existe –como ya hemos visto– una movilización ascendente en torno a la formación psicopedagógica del profesorado universitario, de forma que van surgiendo aquí y allá investigaciones, grupos de trabajo, postgrados, foros de debate, publicaciones... que intentan descubrir y poner en práctica nuevos “modos de estar y de hacer” en las aulas universitarias), hay que decir que mientras que en los demás niveles educativos está regulada la formación psicopedagógica del profesorado, en la universidad no existe norma alguna al respecto, como si el simple dominio de la materia a impartir fuera requisito suficiente para su adecuada transmisión por el profesor, y garantía de aprendizaje para el alumno. De esta forma, la especialización psicopedagógica del profesorado universitario sigue estando de hecho a merced del voluntarismo de los docentes. Conviene recordar a este respecto que en el caso de la Enseñanza Infantil y Primaria la formación psicopedagógica de los maestros siempre ha estado integrada –más o menos intensamente– en el currículum propio de su

formación inicial. Y que en el caso de la Educación Secundaria, la formación psicopedagógica del profesorado, que actualmente se imparte con el nombre de Curso de Cualificación Pedagógica (según regula hasta la fecha el Real Decreto 1692/1995), se convirtió en obligatoria con la entrada en vigor de la Ley General de Educación de 1970. En la Universidad, sin norma alguna que regule este aspecto, hay un vacío legal muy significativo, que se puede interpretar como un síntoma del escaso interés que despierta –en el mundo universitario– el arte de aprender a enseñar.

De todas formas, de poco serviría esa regulación si no viene acompañada de una serie de medidas que permitan eliminar las barreras que existen en la actualidad y que hacen muy difícil poner en práctica nuevas formas y estilos pedagógicos en las aulas universitarias. Formas y estilos que exigirían necesariamente cambios en la organización de sus centros, departamentos y espacios (Palomero y Fernández, 1999; Imbernón, 2000; Zabalza, 2000), desmasificación de las aulas, reducción de la ratio profesor/alumnos, cambios en la organización horaria, aprovechamiento racional de las posibilidades que ofrecen las nuevas tecnologías, limitación de la carga docente de profesores y alumnos, adaptación de los programas, reducción de la burocracia asociada a la actividad docente del profesorado y estimulación profesional y económica de la docencia.

Exigirían también un cambio de mentalidad en el profesorado universitario, pues poco se puede hacer ante aquellos profesores y profesoras que renuncian precipitadamente a utopías, sueños y esperanzas, que no estén entusiasmados con el día a día de su actividad docente, esforzándose en atraer el interés del alumno, dispuestos a no dormirse, a renovarse, a investigar nuevas formas del quehacer pedagógico y a demostrar en las aulas, en el seminario, en el laboratorio o en los espacios abiertos... su capacidad para comunicar, para motivar, para transmitir, para enseñar... El profesor lo es en la medida en que está dispuesto a estudiar, a renovarse, a investigar, y a despertar y avivar la curiosidad intelectual de los estudiantes, frecuentemente aburridos y sin interés por lo que se hace en las aulas. Algo inviable mientras el profesorado esté más ocupado y preocupado por hacer carrera y subir puestos en el escalafón que por las tareas y responsabilidades docentes. Quizá sea necesario recuperar para la universidad –adaptándolas al caso– utopías pedagógicas como las de Freire, Barbiana, Freinet o Makarenko, cargadas de compromisos, sueños y esperanza, y poner entre todos nuevos cimientos para que, con el tiempo, podamos convertirlas en realidad. Y reivindicar de nuevo, como en los viejos tiempos (Sabater, 1982; Ortiz, 1982), una concepción distinta de la universidad, menos jerárquica, menos individualista, más dialógica y comunitaria, menos economicista, más crítica y transformadora, más solidaria y social... Con una mejor planificación y control de la docencia, con grupos más pequeños de alumnos y con un profesorado ocupado en formar (y no solo en informar) a las nuevas generaciones, y con suficiente capacidad

para fomentar la reflexión, la creatividad, el espíritu crítico y la convivencia social. Comprometido con su doble e irrenunciable misión pedagógica: formar profesionales competentes a la vez que ciudadanos libres, ilustrados, respetuosos y tolerantes.

Volviendo a la realidad de los hechos, lo cierto es que en España existen hoy numerosas experiencias de formación psicopedagógica del profesorado universitario, aunque en general poco profesionalizadas, puesto que se trata de experiencias que proporcionan una formación individual y voluntaria y –salvo excepciones– fragmentaria, descontextualizada (Cruz Tomé, 2000), asistemática y de escaso rigor (Blázquez, 1999, 173). Resaltaré algunas de las más interesantes, como es el caso del Servicio de Ayuda a la Docencia Universitaria (SADU) de la Universidad Autónoma de Madrid (Cruz Tomé, 1991, 1993, 1994, 2000); o el caso de las Universidades de Valladolid (Román y Manso, 1999) y Deusto (Yáñez, 1999), que disponen de un Título Propio de Especialista en Docencia Universitaria; o los Planes de Formación de los ICE de las Universidades de Sevilla (Mayor y Sánchez, 1998) y Extremadura (Blázquez, 1999), con muchas similitudes entre ambos; o el Plan de Formación Inicial y Permanente del Profesorado Universitario de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria (Marrero Rodríguez y otros, 1999; Hernández Franco, 2000); o el Programa Piloto de Formación del Profesorado Novel de la Universidad Jaume I de Castellón (García y Domenech, 1999); o el Modelo de Formación de Ingenieros de la Universidad Politécnica de Madrid (Aparicio, 1999); o el caso del ProFI: Programa de Formación Inicial del ICE de la Universidad Politécnica de Cataluña (Almajano y Valero, 2000).

A pesar de ello, ante la falta de rigor denunciada y aún siendo conscientes de las dificultades que encierra una empresa tan compleja [a este respecto resulta muy sugerente el título de un artículo recién publicado: “Víctor: ¿profesor, médico o científico? Un estudio de caso de Catedráticos de la Universidad de Santiago de Compostela” (2000)], algunos expertos en formación del profesorado universitario, se plantean hoy la necesidad de una regulación legal de la misma. En esta línea, África de la Cruz Tomé (2000) desarrolla en uno de sus últimos trabajos –con bastante detalle– tres interesantes propuestas, fruto, como ella dice, del balance y evaluación personal de su dilatada experiencia profesional como formadora de profesores universitarios. Dice esta experta que ha llegado el momento, ahora que soplan aires nuevos en la universidad y que aumenta en ella la sensibilidad pedagógica: 1) De profesionalizar la tarea docente del profesor universitario; 2) De institucionalizar la formación pedagógica del mismo; y 3) De profesionalizar su formación pedagógica. Y desde este triple contexto: 1) Explica las razones por las que una docencia universitaria de calidad está necesariamente ligada a una formación profesional específica; 2)

Desarrolla, asumiendo críticas y riesgos, un plan reglado de formación psicopedagógica para profesores universitarios, decantándose por la formación de profesores reflexivos y capaces de trabajar en equipo. Propone, por otra parte, que tal formación debe contemplar: el perfil del profesor, el contexto institucional y la disciplina a impartir; y 3) Desarrolla el correspondiente programa docente, explicitando las grandes líneas maestras del mismo a nivel de contenidos, métodos, temporalización y escenarios.

Otros expertos, como Florentino Blázquez (1999, 174), Director del ICE de la Universidad de Extremadura y promotor de un interesante programa de formación de profesores universitarios noveles en la citada universidad, creen que no es nada recomendable “establecer por decreto la obligatoriedad de una especie de Certificado de Aptitud Pedagógica para el profesorado de universidad... (puesto que)... a corto plazo y en el contexto actual resultaría un tanto inútil en la universidad española”. Blázquez se mueve, así (al igual que sus vecinos de la Universidad de Sevilla) en línea con las sugerencias que se realizan en el Informe para el Ministerio de Educación sobre el profesorado universitario (Benedito, 1992, 60), que propone al respecto promover Institutos Universitarios de Desarrollo Profesional, con las siguientes funciones: impulsar experiencias docentes, asesorar proyectos, publicar informes, organizar iniciativas, crear grupos de reflexión didáctica y, finalmente, elaborar y difundir materiales de apoyo.

Expertos como Imbernón (1999, 2000) o Rodríguez Rojo (1999, 2000) ponen el acento en la necesidad de una universidad nueva para una sociedad también nueva, reclamando, en consecuencia, un nuevo modelo de profesor universitario. Frente a una universidad transmisora, elitista e individualista, una universidad que no solo investiga, sino que también educa en la vida y para la vida, que enseña lo académico y lo vital; y que además observa e investiga la realidad y se compromete con ella a la luz de los derechos humanos, poniendo investigación y docencia al servicio de la problemática social. Todo un sueño que exige cambios en las estructuras organizativas de la universidad, en el funcionamiento de centros y departamentos (Zabalza, 2000) y que exige, también, cambios en el propio colectivo docente. Que exige profesores comprometidos con su profesión; con una excelente formación en su materia científica; con una buena formación inicial como docentes; con buena disposición para la (auto)formación permanente (intercambio de experiencias, publicaciones, investigación y reflexión sobre su propia práctica docente...); con capacidad para trabajar en equipo; con sensibilidad social; con suficiente inteligencia emocional; con capacidad para generar valores humanos en los estudiantes, forjando personas comprometidas, solidarias y críticas; para educar, en una palabra.

Somos muchos los profesores universitarios que deseamos una universidad que mire a las estrellas y tenga la utopía como norte. Que se ocupe de formar expertos, pero que potencie también la dignidad humana y favorezca la convivencia

social; cuya meta final sea, como ya hemos señalado, formar profesionales competentes, a la vez que ciudadanos libres, tolerantes, ilustrados, comprometidos, críticos y respetuosos. Finalmente, somos muchos los que nos esforzamos en borrar esa imagen tan desalentadora sobre el profesorado universitario, proyectada frecuentemente por estudiantes y medios de comunicación social, y que más o menos podríamos resumir como sigue. Conocedores de las disciplinas que explican, poseedores de un enorme patrimonio intelectual, desbordados por los conocimientos más sofisticados, bien dotados para la investigación..., las profesoras y profesores universitarios andan sobrados de títulos, doctorados y saberes, aunque un poco justos en capacidad de comunicación. Sean matemáticos, físicos, historiadores, médicos, químicos, ingenieros, psicólogos, abogados, o incluso pedagogos o literatos..., con frecuencia tienen dificultades para despertar el interés de sus alumnas y alumnos y para transmitir con eficacia su patrimonio científico e intelectual. Disfrutan investigando y construyendo el conocimiento de la realidad... pero encriptan el lenguaje, hablan y escriben para iniciados, tienen dificultades para hacerse entender; en una palabra, despilfarran sus conocimientos, que más que suyos son patrimonio de la humanidad. Quizá nadie les enseñó a presentar atractivamente sus saberes, ni a exponer con claridad, ni a conectar, convencer y comunicar. Quizá no hayan tenido la oportunidad de aprender a enseñar: en el laboratorio, en el seminario, en el aula, en el trabajo de campo o en cualquier otro contexto profesional... Por eso, se pueden hacer todas las reformas del mundo en la universidad, pero mientras los profesores y profesoras que trabajamos en ella no seamos capaces de enganchar a nuestros alumnos y alumnas al inagotable placer del conocimiento, no conseguiremos que la universidad sea vivida por unos y por otros como el espacio físico y social más genuino no solo para investigar, sino también para aprender y enseñar; y matizando lo de aprender: aprender a hacer y a conocer, pero también a convivir y a ser. Todo un reto para el nuevo milenio.

NOTAS

- (1) Una primera versión del presente artículo se presentó, a petición de sus organizadores, en las *Primeras Jornadas sobre Pedagogía Universitaria e Suceso Académico*, celebradas en la Universidad de Aveiro (Portugal) en Julio del año 2000.
- (2) Aprovecho la oportunidad para dejar constancia (por su valor anticipatorio desde un punto de vista histórico) de una experiencia de formación psicopedagógica del profesorado universitario, desarrollada en la Escuela Universitaria de Magisterio de Teruel (Universidad de Zaragoza) entre los primeros años setenta y ochenta. Transcribo para ello algunos párrafos de

una comunicación inédita (Palomero y Fernández, 1984) presentada en las Terceras Jornadas Nacionales de Sociología de la Educación en Escuelas Universitarias de Magisterio, celebradas en Salamanca en 1984:

Según se puede observar nítidamente en la documentación que obra en su archivo, el cambio llegó con tardanza a la Normal de Teruel. En 1970, cuando la mayor parte de las instituciones educativas superiores del Estado habían recibido ya el impacto del Mayo Francés de 1968, el Claustro de este Centro se ocupaba aún de reglamentar el comportamiento de sus estudiantes tanto en las aulas como en la calle, invadiendo incluso el terreno de sus comportamientos privados. No obstante, a partir de estas fechas se comenzaron a detectar signos de apertura. Así por ejemplo, en el mes de enero de 1970 se reinstucionalizó la participación estudiantil en el Claustro, hecho de gran interés si se tiene en cuenta que los estudiantes no habían vuelto a acceder al mismo desde la liquidación del Plan 1931, con motivo de la guerra civil de 1936. Sin embargo, la inercia de la costumbre era tan fuerte, el hábito del autoritarismo era tan firme y los fantasmas de la dictadura estaban tan presentes, que el cambio real no terminaba por hacer acto de presencia en el Centro. En estas circunstancias y por una conjunción de casualidades, durante los cursos académicos 1973-74 y 1974-75 se produjo una renovación del profesorado del Centro que afectó al 60 % de su plantilla... El nuevo contingente de profesores se caracterizaba por su voluntad de cambio, por su vinculación con ambientes universitarios críticos, por su sensibilidad frente a los ancestrales modelos pedagógicos del sistema educativo, por la ausencia (salvo excepciones) de vínculos sociales previos con la comunidad turolense, y finalmente por su juventud, ya que su media de edad era de algo menos de 25 años. El curso 1974-75 tuvo una especial importancia para el futuro del Centro. Durante él se establecieron relaciones personales y profesionales entre el nuevo colectivo, que terminaron cuajando en la institucionalización de un Seminario de Formación Permanente, que comenzó a celebrar sus reuniones con regularidad durante el curso 1975-76. El objetivo básico del citado Seminario se centraba en la búsqueda de alternativas válidas a los vetustos esquemas metodológicos de la época. Allí se gestó la idea de trasladar a las aulas una metodología activa, experimental y centrada en el alumno. Y allí se planteó la necesidad de dismantelar la estructura administrativa vertical y autoritaria que marcaba las pautas pedagógicas del Centro... La experiencia de la Escuela Universitaria de Magisterio de Teruel es quizá única, al menos en lo que se refiere a la década de los setenta... Al iniciarse el curso 1977-78 la totalidad del profesorado del Centro era interino o contratado —hecho excepcional dentro de la universidad española—, y se produjo, además, un significativo relevo en la dirección del mismo..., acontecimientos que, entre otros, hicieron posible que la Escuela de Magisterio de Teruel se adelantase en más de un lustro a buena parte de los centros universitarios del Estado... El Claustro, con representación de todos los sectores de la comunidad académica (27 % en el caso del alumnado), elaboró y aprobó un Reglamento de Régimen Interno en el que se regulaba que la enseñanza se organizaría de conformidad con los postulados

educativos defendidos, de forma que ésta sería activa, científica, experimental y asentada sobre la realidad socioeconómica y cultural que envuelve a los estudiantes... El Reglamento preveía que los Departamentos presentasen todos los años, antes de iniciarse el curso académico, la programación general de las actividades docentes que tuviesen previstas... Establecía también la obligatoriedad de las horas complementarias, que se dedicarían a la orientación individualizada de los estudiantes, al trabajo en seminarios y a las sesiones propias de las comisiones creadas para gobernar el Centro... Regulaba la participación del alumnado y del personal de Administración y Servicios en el Claustro y Comisiones del Centro... Establecía un régimen de incompatibilidades para el ejercicio de los cargos directivos unipersonales... De esta manera la Escuela Universitaria de Magisterio de Teruel se movía en una dirección tan anticipadora como atípica, en línea con los postulados que tiempo después promulgaría la Ley de Reforma Universitaria (1983) y sus desarrollos posteriores, que terminaron convirtiendo en norma legal buena parte de las ideas/fuerza del citado Reglamento de Régimen Interno... Tras un corto período de decadencia... el curso 1982-83 supuso el inicio de una etapa marcada de nuevo por la renovación pedagógica. No en vano se inauguraba con la presentación a todo el Claustro de un documento de trabajo –que terminó dando sus frutos y provocando nuevos cambios– en el que se sometían a discusión y revisión los objetivos pedagógicos del Centro. Este documento, largamente debatido durante las tardes de cada jueves en el Seminario de Formación Permanente, resaltaba la necesidad de adecuar a la realidad educativa los tópicos de las diferentes asignaturas y los métodos de enseñanza utilizados, insistiendo en la conveniencia de acabar con la rutina y la falta de creatividad en las aulas, y en la necesidad de convertir el centro en una institución activa, creadora, solidaria y crítica...

- (3) La formación psicopedagógica del profesorado universitario se reducía hasta hace muy pocos años, y no solo en España, a mera autoformación voluntaria y a socialización no consciente, y una buena manifestación de ello es (Román y Manso, 1999, 138-139) la escasez de literatura científica que existía al respecto hasta tiempos bien recientes. Los autores citados, que han revisado el espacio que las revistas profesionales españolas han dedicado al tema entre 1979 y 1995, destacan que la *Revista Española de Pedagogía* y la *Revista de Educación* tan solo dedicaron 2 y 3 artículos al mismo durante ese período; que la *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, por ejemplo, no comenzó a publicar artículos sobre el tema hasta 1990; y que la “*Revista de Psicología de la Educación*” lo hizo aún más tarde. Tal tendencia ha cambiado notablemente en la actualidad, como se demuestra en otro estudio realizado al respecto por Cano y Revuelta (1999) en el que analiza, también, una muestra de revistas profesionales (en gran medida coincidentes con las del estudio anterior), si bien revisando un período temporal que se alarga hasta 1998. A los datos anteriores quiero añadir –como simple ejemplo del reciente incremento de publicaciones sobre el tema– que la *Revista*

Interuniversitaria de Formación del Profesorado ha publicado desde 1999, y contemplando tan solo sus espacios monográficos, más de 100 artículos sobre formación y evaluación del profesorado universitario (VV. AA., 1999a, 1999b, 2000). Finalmente, cabe indicar que durante los últimos años el ICE de la Universidad de Sevilla ha fundado una revista especializada en el tema (la *Revista de Enseñanza Universitaria*); que se han defendido diferentes tesis doctorales al respecto, como las de África de la Cruz Tomé, anticipadora (1980) y Adriana Gewerc (1998); y que se han publicado, además, numerosos informes y libros sobre el problema que nos ocupa, entre los que destaco los siguientes: el Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades (1998), los documentos de trabajo de la UNESCO (1998), el Informe Universidad 2000, y los libros de Benedito (1992), De Miguel y otros (1991), Rodríguez (1998), y Michavilla y Calvo (1998, 2000).

BIBLIOGRAFÍA

- ALMAJANO, M^a P. y VALERO-GARCÍA, M. (2000). El ProFI: Programa de Formación Inicial del ICE de la UPC. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 38, 67-78.
- APARICIO IZQUIERZO, F. (1999). La formación del profesorado universitario en las áreas específicas. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 34, 303 [Disponible en: <http://www.uva.es/aufop/publica/revelfop/99-v2n1.html>].
- BENEDITO, V. (Coord.) (1992). *La formación del profesorado universitario*. Madrid: MEC.
- (1993). Desarrollo profesional del profesor universitario. *Campo Abierto*, 10, 175-197.
- (1998). Hacia un modelo de formación inicial del profesorado. *Actas del Congreso sobre Formación del Profesorado: Evaluación y Calidad*. Las Palmas: Servicio de Publicaciones de la UPLGC.
- Ferrer, V. y Ferreres, V. (1995). *La formación universitaria a debate*. Barcelona: PUB.
- BLÁZQUEZ ENTONADO, F. (1999). Una experiencia española: El plan de formación del ICE de la Universidad de Extremadura. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 34, 171-185.
- CONFERENCIA DE RECTORES DE LAS UNIVERSIDADES ESPAÑOLAS (2000). *Informe Universidad 2000*. Madrid: CRUE.
- CONSEJO DE UNIVERSIDADES (1998). *Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades*. Madrid: MEC.
- COSSIO, B. (1906). El maestro, la escuela. *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, 558/559, 264-295.
- CRUZ LIMÓN, C. (2000). Innovaciones tecnológicas en la docencia universitaria. Resumen de la Ponencia presentada al *Primer Congreso Internacional de Docencia Universitaria e Innovación*. Barcelona: Servei d'Informació, Imatge i Publicacions de la UPC, 113-114.
- CRUZ TOMÉ, M. A. DE LA (1980). *Innovaciones pedagógicas y formación del profesor universitario*. Tesis doctoral.
- (1993). La formación inicial para la docencia universitaria. *Tarbiya*, 14, 65-88.

- (1994). Formación inicial del profesor universitario: Fundamentación teórica y experiencias en la Universidad Autónoma de Madrid. *Revista de Enseñanza Universitaria*, 7/8, 11-13.
- (2000). Formación pedagógica inicial del profesor universitario en España: Reflexiones y propuestas. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 38, 19-35.
- GRAD, H. M. y HERNÁNDEZ, E. (1991). Evaluación y formación del profesorado de la Universidad Autónoma de Madrid. En *La pedagogía universitaria: Un repté a l'ensenyament superior*. Barcelona: Divisió de Ciències de la Educació de la Universitat de Barcelona.
- DE MIGUEL, M.; MORA, J. y RODRÍGUEZ, S. (1991). *La evaluación de las instituciones universitarias*. Madrid: Consejo de Universidades.
- (1999). El Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades. Problemas y alternativas. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 99-114.
- DÍAZ BARRIGA, A. (2000). La formación del profesorado universitario. Resumen de la Ponencia presentada al *Primer Congreso Internacional de Docencia Universitaria e Innovación*. Barcelona: Servei d'Informació, Imatge i Publicacions de la UPC, 75.
- ESCUDEIRO MUÑOZ, J. M. (1999). La formación permanente del profesorado universitario: Cultura, política y procesos. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 133-157.
- FERNÁNDEZ PÉREZ, M. (1995). *La profesionalización del docente*. Madrid: Siglo XXI.
- FERNÁNDEZ SIERRA, J. (1999). Evaluación de la docencia y aprendizaje profesional: Análisis de una experiencia universitaria. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 34, 87-98.
- FERRER, J. y GONZÁLEZ, P. (1999). El profesor universitario como docente. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 34, 329-335.
- GINER DE LOS RÍOS, F. (1924). La formación universitaria del profesorado de primera enseñanza. *La Escuela Moderna*, 338, 1-7
- (1925). *Maestros y Catedráticos*. Obras Completas, Vol. XII. Madrid: La Lectura.
- GARCÍA BACETE, F. J. y DOMENECH BETORET, F. (1999). La formación del profesorado novel en la Universidad Jaime I de Castellón: iniciación de un programa piloto. *Revista electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 2 (1). [Disponible en: <http://www.uva.es/aufop/publica/revfop/99-v2n1.htm>]
- GARCÍA GARRIDO J. L. (1992). *Problemas mundiales de la educación (nuevas perspectivas)*. Madrid: Dykinson.
- GEWERC BARUJEL, A. (1988). *Hacia una interpretación de la identidad profesional del profesorado de la Universidad de Santiago de Compostela. Catedráticos: trayectorias y prácticas*. Tesis doctoral. Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Universidad de Santiago de Compostela.
- y MONTERO MESA, L. (2000). "Victor: ¿Profesor, médico o científico?. Un estudio de caso de Catedráticos de la Universidad de Santiago de Compostela". *Revista de Educación*, 321, 371-398.
- MARRERO, G.; REPETTO JIMÉNEZ, E.; CASTRO SÁNCHEZ, J. J. y SANTIAGO GARCÍA, O. (1999). Una experiencia de formación del profesorado universitario en la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. *Revista electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 2 (1). [Disponible en: <http://www.uva.es/aufop/publica/revfop/99-v2n1.htm>]

- HERNÁNDEZ FRANCO, V. (2000). Formación psicopedagógica del profesorado universitario de la Universidad de las Palmas de Gran Canaria. Resumen de la Comunicación presentada al *Primer Congreso Internacional de Docencia Universitaria e Innovación*. Barcelona: Servei d'Informació, Imatge i Publicacions de la UPC, 97.
- IBÁÑEZ MARTÍN, J. A. (1990). Dimensiones de la competencia profesional del profesor de universidad. *Revista Española de Pedagogía*, 186, 239-257.
- IMBERNON, F. (1994). *La formación del profesorado*. Barcelona: Paidós.
- (1999). Responsabilidad social, profesionalidad y formación inicial en la docencia universitaria. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 34, 123-132.
- (2000). Un nuevo profesorado para una nueva universidad ¿Conciencia o presión?. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 38, 37-46.
- JOAO AMANTE, M. (1999). A formação pedagógica dos docentes do Ensino Superior. *Revista electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 2 (1). [Disponible en: <http://www.uva.es/aufop/publica/revelfop/99-v2n1.htm>]
- LEY ORGÁNICA 11/1983, de 25 de agosto, de Reforma Universitaria. BOE, 1-9-1983.
- LUZURIAGA, L. (1918). *La preparación de los maestros*. Madrid: J. Cosano, 9-11.
- LLOPIS FERRÁNDIZ, R. (1933). *La revolución en la escuela*. Madrid: Aguilar.
- MANSO, J. M. (1999). Profesionalización pedagógica del profesorado universitario. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 34, 319-328.
- MARCELO GARCÍA, C. (1994). *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona: PPU.
- MAYOR, C. (1996). La evaluación de un programa de formación para profesores principiantes universitarios. *Revista Complutense de Educación*, 7, 171-200.
- y SÁNCHEZ, M. (1998). La implicación del profesorado universitario en su desarrollo profesional: La formación de equipos docentes en la Universidad de Sevilla. *Actas del Congreso sobre Formación del Profesorado: Evaluación y Calidad*. Las Palmas: Servicio de Publicaciones de la UPLGC.
- MICHAVILLA, F. y CALVO, B. (1998). *La universidad española hoy. Propuesta para una política universitaria*. Madrid: Síntesis.
- (2000). *La universidad española hacia Europa*. Madrid: Fundación Alfonso Martín Escudero.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1992). *La formación del profesorado universitario*. Madrid: MEC
- ORTIZ, L. (1982). Ni vilalicios, ni permanentes. *Diario El País*, 1 de abril.
- PALOMERO PESCADOR, J. E. y FERNÁNDEZ DOMÍNGUEZ, M. R. (1984). La Escuela Universitaria de Magisterio de Teruel: Una experiencia democrática. *Terceras Jornadas Nacionales de Sociología de la Educación en Escuelas Universitarias de Magisterio*. Universidad de Salamanca (inédito).
- (1999). Enseñando y aprendiendo en la universidad. *Revista electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 2 (1). [Disponible en: <http://www.uva.es/aufop/publica/revelfop/99-v2n1.htm>]
- (1999). Informe sobre el IX Congreso de Formación del Profesorado: Evaluación y Formación del Profesorado Universitario. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 35, 179-186.

- PEREIRA, A. P. (1999). A receptividade à inovação e a formação dos professores. *Revista electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 2 (1). [Disponible en: <http://www.uva.es/aufop/publica/revelfop/99-v2n1.htm>]
- RODRÍGUEZ, J. (Coord) (1998). *Actas del Congreso sobre Formación del Profesorado: Evaluación y Calidad*. Las Palmas: Servicio de Publicaciones de la UPLGC.
- RODRÍGUEZ ROJO, M. (1999). Exigencias formativas y alternativas en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 34, 305-317.
- (2000). Sociedad, universidad y profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 38, 79-99.
- ROMÁN J. M. y MANSO, J. M. (1999). Especialista en docencia universitaria: Un Título Propio de la Universidad de Valladolid. *Revista electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 2 (1). [Disponible en <http://www.uva.es/aufop/publica/revelfop/99-v2n1.htm>]
- ROMAO, J. E. (1999). Formação docente. Uma experiência brasileira. *Revista Interuniversitaria de Formação del Profesorado*, 34, 187-207.
- RUMBO ARCAS, B. (1995). El estado actual del desarrollo profesional del docente universitario en el contexto español. *Revista de Enseñanza Universitaria*, 10, 35-44.
- SABATER, F. (1982). Proposición sobre no numerarios. *Diario del País*, 11 de marzo.
- SANTOS GUERRA, M. A. (1999). Sentido y finalidad de la evaluación de la universidad. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 34, 39-59.
- (2000). La organización de la universidad en apoyo a la docencia. Resumen de la Ponencia presentada al *Primer Congreso Internacional de Docencia Universitaria e Innovación*. Barcelona: Servei d'Informació, Imatge i Publicacions de la UPC, 33 .
- SARAMAGO, J. (1998). *Casi un objeto*. Madrid: Alfaguara, 24-25.
- TAVARES, J. (1999). Formação do professor universitário em Portugal. *Revista Interuniversitaria de Formação del Profesorado*, 34, 209-218.
- UNESCO (1998). *La educación superior en el siglo XXI: visión y acción*. Documento de trabajo. Conferencia mundial sobre la educación superior. París: UNESCO.
- VV.AA. (1999a). *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. Actas del IX Congreso de Formación del Profesorado: Evaluación y Formación del Profesorado Universitario (Texto de las ponencias), 34, 420 pp.
- VV.AA. (1999b). *Revista electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, Actas del IX Congreso de Formación del Profesorado: Evaluación y Formación del Profesorado Universitario (Texto de las comunicaciones) 2 (1). Disponible en: <http://www.uva.es/aufop/publica/revelfop/99-v2n1.htm>
- VV.AA. (2000). *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. Monografía sobre pedagogía universitaria, 38, 9-99.
- VV.AA. (2000). *Primer Congreso Internacional: Docencia Universitaria e Innovación*. Barcelona: Servei d'Informació, Imatge i Publicacions de la UPC.

- YANIZ ÁLVAREZ, C. (1999). Una experiencia de formación docente en la Universidad de Deusto. *Revista electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 2 (1). Disponible en:
<http://www.uva.es/aufop/publica/revelfop/99-v2n1.htm>
- ZABALZA BERAZA, M. (2000). El papel de los Departamentos Universitarios en la mejora de la calidad de la docencia. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 38, 47-66.