



Asociación Universitaria de Formación del Profesorado
(AUFOP)

I.S.S.N. 1575-0965 • D.L. VA-369-99

*Revista Electrónica Interuniversitaria
de Formación del Profesorado, 2(1), 1999*

<http://www.uva.es/aufop/publica/revelfop/99-v2n1.htm>

Enseñando y aprendiendo en la Universidad

JOSÉ EMILIO PALOMERO & MARÍA ROSARIO FERNÁNDEZ

RESUMEN

A partir de los textos legales que regulan las obligaciones laborales del profesorado universitario se destaca la importancia que el legislador concede a sus funciones docentes. Rememorando, por otra parte, las reivindicaciones de los PNNs universitarios de los años setenta y principios de los ochenta, se apuesta por una Universidad preocupada y ocupada en despertar la curiosidad intelectual del alumnado y por un profesorado comprometido y entusiasmado con las actividades docentes. Finalmente, se proponen las líneas maestras de un plan de formación psicopedagógica del profesorado universitario, advirtiendo que de poco serviría éste si no se producen al mismo tiempo importantes cambios en sus condiciones generales de trabajo, en los escenarios donde desarrolla su actividad pedagógica y en su mentalidad.

PALABRAS CLAVE

Formación de profesores, Enseñanza superior, Educación, Universidad.

Cómo se gana o debe ganarse el sueldo el profesorado universitario

Queremos comenzar esta comunicación recordando la normativa legal que regula las obligaciones contractuales y el régimen de dedicación del profesorado universitario, que destaca la importancia de sus funciones docentes. Citaremos en primer lugar el Título Preliminar, artículo 1.1 de la Ley de Reforma Universitaria, en el que se dice que "El servicio público de la educación superior corresponde a la Universidad, que lo realiza mediante la docencia, el estudio y la investigación". Recordaremos en segundo lugar, el artículo 9.9 del Real Decreto 898/1985, de 30 de abril, sobre régimen del profesorado universitario, en el que se deja muy claro que la tarea más inexcusable del mismo es el "cumplimiento de las obligaciones de docencia,

tutoría y atención al alumnado", reservando aproximadamente un tercio de su actividad a tareas de investigación. Destacaremos finalmente, un dato que llama la atención: en los textos legales que regulan las actividades del profesorado universitario aparecen siempre en primer plano los términos docencia, personal docente u otro similar, como si el legislador quisiera llamar la atención sobre esta faceta (considerada por muchos secundaria) de su actividad; algo que se puede comprobar echando un simple vistazo a la normativa ya citada o a otros documentos legales tan significativos como el Real Decreto que regula los concursos para la provisión de plazas de los Cuerpos Docentes Universitarios (Real Decreto 1888/1984), o aquel otro por el que se regulan las retribuciones del profesorado universitario (Real Decreto 989/1986).

Pues bien, explicitado todo lo anterior, hay que decir que la Universidad española, que ha experimentado cambios substanciales desde que en 1983 se promulgó la Ley de Reforma Universitaria, dando un destacado e importante salto cualitativo y cuantitativo en lo que se refiere a su capacidad investigadora, ha dejado un poco de lado esas otras funciones tan básicas, tan primordiales (y tan destacadas en los textos legales), como son la docencia, la atención al alumnado y su tutorización; unas funciones que por prioritarias e inexcusables justifican el grueso del sueldo del profesorado universitario, cuyas plazas se convocan -conviene recordar que siempre es así en la práctica- en función de las necesidades docentes de cada Universidad.

Cómo hacer o no hacer carrera en la Universidad

130

Vamos a rememorar aquí dos artículos publicados en el diario "El País" a principios de 1982 y que llevaban por título "Ni vitalicios ni permanentes" (LOURDES ORTIZ) y "Proposición sobre no numerarios" (FERNANDO SABATER). Pero antes recordaremos algunos de los discursos pedagógicos más progresistas de aquella época. Estaban muy vivas las utopías pedagógicas de PAULO FREIRE, BARBIANA, FREINET, SUMMERHILL, MAKARENKO..., cuya lectura provocaba la sensación de que la educación, lejos de limitarse a reproducir los esquemas de la sociedad y su ideología dominante, podía y debía transformarla, mejorándola; y así, muchos de los jóvenes profesores y profesoras de aquel entonces, convencidos de que los sueños y la esperanza son indispensables para la existencia, participaron en movimientos de renovación pedagógica y en experiencias assemblearias, autogestionarias y democráticas en las aulas, que les llevaron por los derroteros de la acción y del compromiso.

Pues bien, ¿qué pedíamos los PNNs de entonces?. Según LOURDES ORTIZ, queríamos una Universidad diferente, con un número reducido de alumnos por aula y con un control riguroso de la docencia. Reivindicábamos que el *"profesor solo sería tal en la medida en que supiera atraer el interés del alumno, dispuesto siempre a no dormirse, a estudiar, a renovarse, a investigar"*. Luchábamos por *"una Universidad donde se exigiera trabajar, pensar, escribir e investigar, pero donde se diera también la posibilidad de renunciar a hacer carrera y conformarse con ser simplemente profesores"*. Queríamos acabar con la estructura jerárquica de la Universidad, con la carrera académica, que exige el remonte, la escalada, la trepa y caminar en dirección ascendente, puesto que creíamos, al modo machadiano, que es mejor construir sendas y hacer camino al andar. Como decía, por otra parte, FERNANDO SABATER, los PNNs *"detestábamos la Universidad jerárquica, las cátedras vitalicias, las oposiciones amañadas y humillantes... Odiábamos a los funcionarios ... y odiábamos ... la obligación implícita de convertirnos en burócratas estatales..."*. Los PNNs de entonces



reivindicábamos una concepción distinta de la Universidad y concebíamos a las profesoras y profesores como seres humanos que tienen que demostrar día a día, en el aula, en el laboratorio, en el seminario, y no ante unos tribunales "*debida y oportunamente constituidos*", su capacidad para comunicar, para motivar, para transmitir, para aprender, para enseñar...

Leyendo la prensa de los años setenta y de los primeros ochenta, nos encontramos de forma insistente con diferentes formulaciones de la misma reivindicación que acabamos de evocar; una especie de eterna asignatura pendiente de nuestra Universidad, pues la verdad es que ya a las puertas del siglo XXI la Universidad española sigue sin suficiente capacidad para despertar y avivar la curiosidad intelectual de su alumnado, frecuentemente aburrido y sin interés por lo que se hace en las aulas. Es cierto que parte de la responsabilidad corresponde a nuestros gobernantes, que desaprovecharon a finales de los setenta y en los primeros ochenta la oportunidad de acabar con una concepción funcional y jerarquizada de la Universidad, que hace que el profesorado esté más ocupado y preocupado por hacer carrera y subir puestos en el escalafón que por las tareas docentes. También es cierto que buena parte del problema está directamente vinculado con la política presupuestaria, con la masificación de la enseñanza, con la realidad física de las aulas, o con la escasa sensibilidad que se detecta entre los gestores de nuestra Universidad por el quehacer pedagógico del profesorado. Pero, no es menos cierto que otra parte del problema depende directamente de los profesores y profesoras de nuestra Universidad: en algunos casos, por su renuncia precipitada a sueños y utopías pedagógicas; en otros muchos casos, por no haber detectado tan siquiera la existencia de esa posibilidad.

Pues bien, conscientes -como diría PAULO FREIRE- de que "*como profesores y educadores tenemos que estar insertos en un escenario de lucha permanente, que es la lucha por la superación*", creemos que este "IX Congreso de Formación del Profesorado: Evaluación y formación del Profesorado Universitario" ofrece una excelente oportunidad para reivindicar, de nuevo, lo mejor de aquellas utopías que acabamos de evocar, y para continuar luchando por una concepción progresista del quehacer pedagógico en la Universidad.

Escenarios en los que desarrolla la actividad docente el profesorado universitario

Los escenarios en que desarrolla su trabajo el profesorado tienen una gran influencia en la totalidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje en que éste participa. Entre ellos destacan el espacio físico, el social, el temporal, el psicológico, el aula, el centro, el departamento, el espacio conceptual y el entorno macroespacial (OLIVER JAUME, 1989). Aunque sería interesante analizar detenidamente todos estos escenarios, refiriéndolos a la Universidad, haremos tan solo un somero análisis de algunos aspectos concretos.

El aula es, con toda evidencia, el escenario más original, la unidad ecológica primaria donde se desarrolla, en el ámbito institucional, la práctica educativa; teniendo sus elementos físicos un gran poder de determinación en el plano psicopedagógico (QUÍLEZ DEL CASTILLO, 1987). Pues bien, si echamos un vistazo a las aulas de nuestra Universidad, observamos que presentan un importante índice de dificultad. Chocamos, en primer lugar, con el problema de su mobiliario, fijo en buena parte de los casos. Valga como ejemplo el de la Universidad de Zaragoza, que por razones "prác-



ticas" lleva ya muchos años instalando este tipo de mobiliario en la mayor parte de sus aulas, tanto en el supuesto de reposiciones, como en los casos de nueva creación. Nos encontramos, por otra parte, con unas aulas anegadas de estudiantes, masificadas, cuyas dimensiones son, además, insuficientes para el número de alumnos que deben albergar. Estamos, pues, ante una situación compleja, que hace muy difícil poner en práctica otra metodología que no sea la lección magistral, dejando muy poco margen para los agrupamientos flexibles, las actividades de pequeño grupo, los debates en el aula..., o para cualquier otro tipo de enseñanza centrada en el alumno. Añadido a lo anterior, las aulas no disponen, en general, de sistemas dinámicos de iluminación, de forma que éstas no se se pueden ajustar en muchos casos a las variaciones temáticas, horarias o climáticas, o a la utilización en condiciones óptimas de las nuevas tecnologías de la comunicación (¡si es que se dispone de éstas!). Topamos finalmente con la contaminación acústica y con el microclima del aula (su temperatura), algo insuficientemente resuelto en buena parte de las aulas de nuestra Universidad.

Si bien el aula es el espacio ecológico primario del sistema educativo, una reflexión coherente y seria nos lleva a considerar a Rectorados, Centros y Departamentos como las unidades básicas de referencia de nuestro sistema universitario. Ellos representan el contexto ecológico más influyente en la actividad psicopedagógica de nuestras Universidades. Sus aspectos organizativos son un elemento fundamental para el éxito de la práctica docente. Entre ellos destacan, por su importancia, el estilo de dirección, la administración de recursos económicos, humanos y tecnológicos, la distribución de espacio y tiempo, la dinámica relacional y laboral y la organización académica. Y en el contexto anterior, destaca de nuevo la importancia de las condiciones arquitectónicas y la materialidad de las instalaciones universitarias, que deben estar concebidas desde criterios de multidisciplinariedad, que permitan la adaptación del espacio a diferentes situaciones pedagógicas. Aunque no pretendemos realizar aquí un análisis exhaustivo de toda esta problemática, si queremos señalar algunas dificultades en particular.

Destacaremos, en primer lugar, el tamaño de los grupos; excesivamente grandes, lo que dificulta la utilización de metodologías activas, experimentales y centradas en el alumno. Nos fijaremos para ilustrar lo anterior en un documento reciente de nuestra propia Universidad, el "Anteproyecto de bases para la elaboración de la plantilla teórica del profesorado de la Universidad de Zaragoza", redactado por la Comisión de Docencia de la citada Universidad y por el Vicerrectorado de Profesorado. Los apartados II.4 y IV.2 del mismo, dicen que "*el Modelo considera que el tamaño de los grupos teóricos ha de ajustarse a dos módulos básicos: 125 alumnos en primer ciclo... y 75 alumnos en segundo ciclo*". Otras cifras que maneja el citado anteproyecto, muy concluyentes al respecto, son las siguientes: "*Alumnos de primer ciclo: si $376 = 500 = 4$ grupos*"; "*Alumnos de segundo ciclo: si $226 = 300 = 4$ grupos*". El apartado IV.3, dedicado al tamaño de los Grupos de Prácticas, mantiene, por otra parte, el mismo discurso que los anteriormente citados. En él se especifica, además, un discutible baremo de experimentalidad que agudiza los problemas que venimos analizando, al introducir un doble criterio: "ciclo" y "grado de experimentalidad". Así, en el primer ciclo se reconoce, para una asignatura con el mínimo grado de experimentalidad, un grupo de prácticas por cada 50 estudiantes (10 si el grado de experimentalidad es el máximo). Mientras tanto, en el segundo ciclo, se reconocen 35 y 5 estudiantes, respectivamente, para los mismos grados de experimentalidad. Las cifras cantan por sí mismas: grupos grandes en casi todos los casos y muy



pocas posibilidades para una enseñanza de calidad; en especial, para los primeros ciclos y para los estudios de baja experimentalidad. ¡Y aún así, el anteproyecto supone algún que otro avance con respecto a la situación actual!.

Destacaremos, también, la dedicación docente del profesorado. El Real Decreto sobre régimen del profesorado universitario dice textualmente en lo que respecta a este tema que *"Las obligaciones docentes del profesorado serán, semanalmente, las que a continuación se expresan: a) Para los profesores con régimen a tiempo completo, de 8 horas lectivas y 6 horas de tutoría o asistencia al alumnado, que en el caso del personal sanitario podrán realizarse en los hospitales concertados, salvo para los Profesores Titulares de Escuela Universitaria, que será de 12 horas lectivas y seis de tutoría o asistencia al alumnado"*. Desgraciadamente, nos regimos por un Real Decreto que perjudica la calidad de la docencia en los primeros ciclos (discriminando descaradamente a un importante colectivo de estudiantes) y que degrada, simultáneamente, al profesorado que imparte clases en este nivel, forzado a asumir la mayor parte de la carga docente de toda la Universidad y convertido en mano de obra barata destinada a bregar con grupos de alumnos con un nivel muy alto de matriculación. Apoyándose en la normativa citada y como consecuencia de la reciente Reforma de los Planes de Estudio, algunas Universidades han regulado la carga docente de parte de su profesorado a razón de 36 créditos anuales, equivalentes en la práctica a 14 horas semanales de clase durante el tiempo real en que éstas se imparten. Es así como algunas Universidades aplican regresivamente la normativa legal, obligando a buena parte de su profesorado a explicar un montón de asignaturas por curso y a hacerse cargo de centenares de alumnos y alumnas; incrementando así, de forma desproporcionada, su dedicación docente real. Pues bien, ante semejante cúmulo de problemas (tan dañinos para los alumnos como para el profesorado) nosotros formulamos algunos interrogantes: ¿qué se esconde tras esta política de personal?; ¿por qué se discrimina a buena parte del Profesorado?; ¿por qué se discrimina precisamente a quienes tienen que soportar la mayor parte de la carga docente de toda la Universidad?; ¿no será todo esto causa y consecuencia de los desequilibrios entre docencia e investigación?; ¿por qué se discrimina a los estudiantes de diplomaturas y a los de primer ciclo, en general?; ¿es viable, en estas condiciones, una atención personalizada a los estudiantes y una docencia de calidad?; ¿qué nivel de sensibilidad tienen ante estos problemas los políticos y los gestores de nuestra Universidad?

Señalado ya el problema de las aulas con anterioridad, haremos también mención de otras condiciones arquitectónicas de buena parte de los edificios de nuestra Universidad, deficitarios con frecuencia (es nuestro caso, por ejemplo) en los despachos, seminarios, bibliotecas, hemerotecas, salas de estudio..., y con escasos espacios comunes, lo que influye negativamente en la dinámica relacional de los miembros de la comunidad académica, provocando, por otra parte, importantes dificultades de trabajo a profesores y profesoras, estudiantes y personal de administración y servicios en general.

Queremos señalar, finalmente, que a pesar de las condiciones descritas, buena parte del profesorado de nuestras Universidades se ha caracterizado por su capacidad para organizar y poner en marcha iniciativas orientadas a mejorar y ampliar los servicios que presta al alumnado. Un dato que dice mucho a su favor, pero que no impide que critiquemos con rigor a un sistema universitario que no hace todos los esfuerzos precisos para ofrecer una enseñanza de calidad. Calidad que pasa inevita-



blemente por dotar a los Centros Universitarios (a todos los Centros) de mejores infraestructuras, de suficiente personal y de medios y materiales adecuados. Calidad que pasa también por prestar una atención especial a la formación psicopedagógica de los profesores y profesoras universitarios, tan determinante de su calidad como docentes. Y que requiere, por último, una política presupuestaria que permita desmasificar las aulas universitarias y adaptar las responsabilidades docentes del profesorado (número de asignaturas, clases y alumnos) a las exigencias de una enseñanza de calidad. ¿Qué se puede pedir a los profesores y profesoras universitarios -*mírese especialmente hacia los que pertenecen a las categorías inferiores del escalafón*- si continúan desbordados ante la inexcusable obligación de atender de forma simultánea a un sinnúmero de estudiantes, de clases, de créditos y de asignaturas?. ¿Acaso es esto compatible con una atención personalizada a los estudiantes y con una docencia de calidad?.

La formación psicopedagógica del profesorado universitario

Mientras que en cualquier otro nivel educativo está regulada legalmente la formación psicopedagógica del profesorado, la Universidad parece seguir teniendo ciencia infusa en este aspecto, como si el simple dominio de la materia a impartir fuera requisito suficiente para su adecuada transmisión y garantía de aprendizaje para el alumno. De esta forma, la especialización psicopedagógica del profesorado universitario ha estado siempre a merced del voluntarismo de los docentes. A pesar de que una regulación legal del tema, impuesta desde arriba, posiblemente no resolvería el problema; creemos que las Universidades deben ser más sensibles a esta problemática y promover de forma progresiva una serie de cambios normativos que regulen la formación psicopedagógica de su profesorado, tal como sucede en otros niveles educativos. Conviene recordar a este respecto que en el caso de la Enseñanza Infantil y Primaria, la formación psicopedagógica ha estado presente desde tiempos inmemoriales; y que en el caso de la Educación Secundaria, el Plan de Formación Psicopedagógica del Profesorado (CAP) se inició con la Ley General de Educación de 1970 (VILLAR PALASI), recientemente sustituido (REAL DECRETO 1692/1995) por el Curso de Cualificación Pedagógica (CCP). Parece que existe una laguna legal: ¿o es que acaso el profesorado universitario no necesita aprender a enseñar?.

En cualquier caso, de poco serviría esa regulación si no viene acompañada de una serie de medidas que permitan eliminar las barreras que impone la superestructura académica 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 los espacios, desmasificación de las aulas, reducción de la ratio profesor/alumnos, cambios en la organización horaria, reducción del número de asignaturas, adaptaciones en los programas, disminución de la actividad burocrática, mayor estimulación profesional y económica para la actividad docente. Exigirían, también, un cambio de mentalidad en el profesorado universitario, pues poco se puede hacer mientras los profesores y profesoras no estén entusiasmados con el día a día de su actividad docente, esforzándose -como ya hemos reseñado con anterioridad- 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... su capacidad para comunicar, para motivar, para transmitir, para enseñar...



De todas formas, la realidad de los hechos se adelanta frecuentemente a la voluntad de los legisladores. Y así, en la actualidad, se está produciendo en las Universidades españolas una movilización ascendente orientada a proporcionar a su profesorado la necesaria formación psicopedagógica. Van surgiendo de este modo, aquí y allá, investigaciones, grupos de trabajo, foros de debate, artículos en revistas especializadas... que intentan profundizar en estas cuestiones, y poner en práctica nuevos "modos de estar y de hacer" en las aulas universitarias. Citaremos solamente algunos ejemplos: "Plan de Formación del Profesorado Universitario" del ICE de la Universidad de Extremadura; "Revista de Enseñanza Universitaria" del ICE de la Universidad de Sevilla; "III Jornadas Nacionales de Didáctica Universitaria", Las Palmas de Gran Canaria (1991); "Seminario sobre Formación y Evaluación del Profesorado Universitario", ICE de la Universidad de Huelva (1996); "Congreso Nacional de Formación de Profesorado", Departamento de Educación de la Universidad de Las Palmas (1998); "IX Congreso de Formación del Profesorado: Evaluación y Formación del Profesorado Universitario", UEX/AUFOP, Cáceres (1999).

Ya para terminar, queremos trazar algunas de las líneas básicas que, desde nuestro punto de vista, deben estar presentes en la formación psicopedagógica del profesorado universitario. En primer lugar, es necesario el conocimiento de los procesos, estilos y estrategias de enseñanza-aprendizaje, con especial énfasis en las teorías cognitivas y comunicativas. Contemplamos aquí, desde el dominio de la exposición oral, que debe estar cargada de significación lógica y psicológica, hasta el aprendizaje por descubrimiento y la puesta en escena de estilos metodológicos más centrados en los estudiantes. De igual forma, es imprescindible conocer los factores intrapersonales que influyen en los procesos de enseñanza-aprendizaje: los procesos cognoscitivos (atención, memoria...), la motivación, las atribuciones, la personalidad, los estilos cognitivos, las expectativas, el autoconcepto, los dinamismos inconscientes, la ansiedad, las características evolutivas de los estudiantes... A ello hay que añadir un conocimiento de los factores interpersonales que influyen en tales procesos: la interacción entre alumnos, y entre éstos y el profesor. Es fundamental que el profesorado universitario tenga conocimiento de la dinámica de los grupos, así como de las principales técnicas para favorecer la interacción entre alumnos: mesa redonda, diálogo, entrevista, cuchicheo, clínica del rumor, seminario, torbellino de ideas... De igual forma, es importante que conozca y domine estrategias que favorezcan el intercambio y la reflexión crítica, como la discusión por grupos, los debates, los seminarios, el análisis de casos, la investigación-acción, el trabajo de campo fuera del aula... Y todo ello, con el telón de fondo de una búsqueda progresiva y constante de unas relaciones de horizontalidad con los estudiantes. Por otra parte, el profesorado universitario debe tener sólidos conocimientos de Sociología, Teoría y Filosofía de la Educación, así como de Didáctica de su disciplina y de técnicas de evaluación. Y debe, también, aprender a trabajar de forma interdisciplinar. Y a reflexionar, de forma rigurosa y crítica, sobre su propia actividad docente, para tratar de encontrar respuesta a los múltiples interrogantes que genera el quehacer diario en las aulas y el trato con los estudiantes: ¿cuál es el objetivo final de la formación de nuestros alumnos y alumnas?; ¿transmitir, sin más, el conocimiento?; ¿o quizás, también, educar?; ¿o es que la Universidad no debe ocuparse de la transmisión crítica de actitudes, valores y procedimientos que permitan a nuestros estudiantes comprometerse con la transformación de nuestro mundo actual?; y en otro orden de cosas: ¿es que basta con saber?, ¿o es necesario, también, saber enseñar?.

Referencias bibliográficas

- FREIRE, PAULO (1997). Entrevista póstuma concedida por él a la periodista israelita Ethan Brostein, el 16 de abril, unos días antes de su muerte [Disponible en <http://hva.fmed.uba.ar/psicologia/paulo.htm>]
- LEY ORGANICA 11/1983, de 25 de agosto, de Reforma Universitaria. BOE, 1 /9/ 1983.
- OLIVER JAUME, JAIME (1989). Espacios educativos y sistemas de formación. Metodología ecológica y organización educativa. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 4, 59-67.
- ORTIZ, LOURDES (1982). Ni vitalicios ni permanentes. *El País*, 1 de abril.
- QUILES DEL CASTILLO, M.N. (1987). Ambiente físico y aprendizaje escolar. *Cuadernos de Pedagogía*, 152.
- REAL DECRETO 1888/1984, de 23 de septiembre, por el que se regulan los concursos para la provisión de plazas de los Cuerpos Docentes Universitarios. BOE, 26/10/ 1984.
- REAL DECRETO 898/1985, de 30 de abril, sobre régimen del Profesorado Universitario. BOE, 19/6 1985.
- REAL DECRETO 989/1986, de 23 de mayo, sobre retribuciones del Profesorado Universitario. BOE, 24/ 5/1986.
- REVISTA DE ENSEÑANZA UNIVERSITARIA. Universidad de Sevilla: Instituto de Ciencias de la Educación.
- SABATER, FERNANDO (1982). Proposición sobre no numerarios. *El País*, 11 de marzo.
- UNIVERSIDAD DE ZARAGOZA (1998). *Anteproyecto de bases para la elaboración de la plantilla teórica del profesorado de la Universidad de Zaragoza*. Vicerrectorado de Profesorado.

Dirección

José Emilio Palomero & María Rosario Fernández

Escuela Universitaria. Universidad de Zaragoza.
Área de Psicología Evolutiva y de la Educación.
Correo Electrónico: emipal@posta.unizar.es mrfernan@posta.unizar.es

REFERENCIA BIBLIOGRÁFICA DE ESTE TRABAJO

- PALOMERO, José Emilio & FERNÁNDEZ, María Rosario (1999). Enseñando y aprendiendo en la Universidad. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 2(1). [Disponible en <http://www.uva.es/aufof/publica/revelfop/99-v2n1.htm>].