

Mejorar la enseñanza y el aprendizaje universitario mediante estrategias institucionales

Graham Gibbs

Open University, UK

g.p.gibbs@open.ac.uk

Resum

Durant dues dècades, hi ha hagut intents en el Regne Unit de millorar la docència universitària àmpliament centrada en el professor individual. Cap als anys noranta es va evidenciar que cap tipus d'innovació individual per part de professors era promotora del canvi suficient, o suficientment ràpid, per respondre a una població d'estudiants cada vegada més diversa, amb recursos més reduïts, nova tecnologia i agendes governamentals preocupades per l'empleabilitat dels estudiants. La innovació en docència estava restringida per les infraestructures institucionals dissenyades a mantenir l'estatu quo dels vint anys anteriors. La substancial inversió del govern en iniciatives sobre projectes havia tingut poc impacte.

Com a reacció a aquest fracàs, el 1997 es va promoure una iniciativa nacional sobre Estratègies d'Aprenentatge i Ensenyament, mitjançant un ajut de 165 milions d'euros. Es van identificar i es van documentar les millors pràctiques existents d'ensenyament i aprenentatge que havien donat lloc a canvis a escala institucional. Es van assignar fons anuals a les institucions d'acord amb la seva grandària i de si desenvolupaven una estratègia institucional per a la millora de la docència. Totes 134 institucions, inclosa la investigació d'elit, s'hi van involucrar voluntàriament. Des d'aleshores, s'han portat a terme tres revisions de progrés i s'han compartit a nivell nacional estudis de cas de les millors pràctiques a través de publicacions i esdeveniments.

Paraules clau: estratègies d'ensenyament i aprenentatge, canvi institucional.

Abstract

For two decades attempts in the UK to improve university teaching largely focussed on individual teachers. By the 1990's it had become clear that no amount of innovation by individual teachers was capable of sufficient, or sufficiently rapid, change to respond to reduced resources, more and more diverse students, new technology and government agendas concerning the employability of students. Innovation in teaching was constrained by institutional infrastructures designed to support the status quo of 20 years before. Substantial government investment in project-led initiatives had made little impact.

As a reaction to this failure, in 1997 a national Learning and Teaching Strategies initiative was launched, backed by € 165million. Existing best practice in bringing about wide scale institutional change in teaching and learning was identified and documented. Insti-

tutions were entitled to annual funds, in relation to their size, if they developed an institutional strategy to improve teaching. All 134 institutions, including the research elite, voluntarily took part. Three reviews of progress have since been undertaken and case studies of best practice shared nationally through publications and events.

Key words: learning and teaching strategies, institutional change.

Resumen

Durante dos décadas, han habido intentos en el Reino Unido de mejorar la docencia universitaria ampliamente centrada en el profesor individual. Hacia los años noventa se evidenció que ningún tipo de innovación individual por parte de profesores era promotora del cambio suficiente, o suficientemente rápido, para responder a una población de estudiantes cada vez más diversa, con recursos más reducidos, nueva tecnología y agendas gubernamentales preocupadas por la empleabilidad de los estudiantes. La innovación en docencia estaba restringida por las infraestructuras institucionales diseñadas a mantener el statu quo de los veinte años anteriores. La sustancial inversión del gobierno en iniciativas sobre proyectos había tenido poco impacto.

Como reacción a este fracaso, en 1997 se promovió una iniciativa nacional sobre Estrategias de Aprendizaje y Enseñanza, respaldada por 165 millones de euros. Se identificaron y se documentaron las mejores prácticas existentes de enseñanza y aprendizaje que habían dado lugar a cambios a escala institucional. Se asignaron fondos anuales a las instituciones en función de su tamaño y de si desarrollaban una estrategia institucional para la mejora de la docencia. Las 134 instituciones en su totalidad, incluyendo la investigación de élite, se involucraron voluntariamente en ello. Desde entonces, se han llevado a cabo tres revisiones de progreso y se han compartido a nivel nacional estudios de caso de las mejores prácticas a través de publicaciones y acontecimientos.

Palabras clave: estrategias de enseñanza y aprendizaje, cambio institucional.

Sumario

Antecedentes	Mecanismos para reorientar el centro de atención de los profesores, reconociendo y recompensando la excelencia en docencia
Estrategias de enseñanza y aprendizaje	Maximizando los beneficios de la investigación en la enseñanza
Evaluación de progreso	Intentos de ser estratégico en la mejora de la docencia en los departamentos
Desarrollos recientes	El futuro
La formación y profesionalización de los profesores universitarios noveles	Bibliografía
Inversión en innovación docente	

Antecedentes

A finales de la década de 1970, las universidades de Inglaterra promovieron iniciativas para mejorar la calidad de la docencia. Esto implicaba:

- seminarios, talleres y cursos cortos para profesores sobre temáticas como clases magistrales, tutorías, docencia en laboratorios y evaluación;
- la publicación de libros y manuales sobre temas docentes comunes;
- la investigación sobre enseñanza y aprendizaje, habitualmente llevada a cabo de manera separada de la práctica de la mejora docente;
- el establecimiento de unidades de desarrollo educativo en cada universidad, cada una con un grupo de especialistas (*educational developers*) que actuaban como formadores y asesores.

Durante dos décadas, estos esfuerzos se fueron desarrollando hasta que llegaron a ser casi universales. Los cursos breves se transformaron en programas de formación inicial más extensos. Algunas instituciones intentaron establecer mecanismos para promover el cambio. La evaluación anual de los académicos a veces implicaba observación de la docencia. El uso de los cuestionarios para obtener *feedback* de los estudiantes aumentó muchísimo para evidenciar su utilidad. Se establecieron los Fondos de Innovación Docente para apoyar la experimentación de los métodos de enseñanza. Se desarrollaron organizaciones nacionales (como SEDA) para apoyar toda actividad institucional, con conferencias anuales, revistas y publicaciones. También se estableció una red internacional de dichas organizaciones (ICED), y ello reveló de alguna manera que en muchos países se llevaban a cabo actividades similares aunque contextualmente diferentes.

Una característica de todos estos esfuerzos es que se centraban en los docentes y su enseñanza de manera individual. La docencia era vista como un tema privado que se llevaba a cabo entre adultos detrás de puertas cerradas. Se encontraban pocos ejemplos de innovación a nivel de titulación o de departamento. No había ejemplos de universidades en su conjunto avanzando en función de una agenda de cambio.

Durante este período, en el sistema de educación superior inglés tuvo lugar un gran número de cambios importantes:

- Se cuadruplicó el número de estudiantes y los recursos por alumno declinaron dramáticamente, de manera que el promedio del tamaño de las clases se duplicó y se triplicó, llegando a sobrepasar en las clases más grandes los mil estudiantes por primera vez en algunas universidades. La ratio entre estudiantes y profesores se duplicó y en algunas instituciones se triplicó.
- Paralelamente a este aumento en número de estudiantes, se incrementó la diversidad de ellos. De ser la educación superior parte de una meritocrática élite en los años sesenta, la proporción de dieciochoañeros que entraban en las universidades se cuadruplicó y sigue hoy por encima del 40%.

- La agenda del gobierno cambió, pasando a contemplar la educación superior como preparatoria para el empleo y promotora de la economía. Todos los politécnicos llegaron a ser universidades. A día de hoy, todos los programas universitarios deben especificar y evaluar resultados genéricos de aprendizaje.
- La tecnología de la información ha pasado de ser dominio de especialistas a ser universal; sus usos educativos han proliferando y los costes se han elevado con la poca evidencia de la mejora de la rentabilidad. A causa del poco aumento en el financiamiento para el uso de las tecnologías de la información, se produjo un mayor declive en los recursos para profesores, bibliotecas y espacios de aprendizaje.
- Los nuevos arreglos financieros para la investigación desembocaron en una intensa competición y presión por publicar, llevando a los profesores a despreocuparse por sus estudiantes.

Ello comportó una extraordinaria interrupción de los modelos tradicionales de enseñanza y aprendizaje. Por ejemplo:

- Estudiantes que habitualmente tenían su propio espacio de estudio o laboratorio, ahora deben compartirlo con muchos más.
- Campus construidos bajo la asunción que las discusiones tenían lugar en los despachos de los profesores y que las clases magistrales tenían lugar en pequeñas clases no escalonadas, encontraron que no tenían espacios de tamaño o diseño parecido donde enseñar.
- Estudiantes que debían presentar sus trabajos de curso y carrera se encontraban que los libros de sus programas no estaban disponibles fácilmente en la biblioteca.
- Estudiantes que se esperaba llegaran a ser aprendices altamente independientes no tenían las suficientes habilidades y acusaban la falta de tiempo para estudiar, puesto que debían trabajar media jornada para pagarse su carrera universitaria.
- Había poco espacio para que los alumnos estudiaran de manera autónoma o espacios grupales para trabajar de manera colaborativa. Los estudiantes pasaban por el campus para ir a sus clases pero volvían a sus propias habitaciones a estudiar. La educación de campus empezó a parecer educación a (aunque corta) distancia.
- Los programas anteriormente conducidos en las tutorías (personalizados en Oxford y en pequeños grupos en muchas otras universidades) se convirtieron en discusiones de grupos grandes que no conseguían los mismos objetivos educativos.
- Programas que anteriormente contaban con gran número de trabajos o prácticas de clase acompañadas de detallados comentarios individualizados de los profesores se redujeron, con ello los profesores encontraron que la infrecuente práctica y *feedback* no contribuía a que los estudiantes desarrollaran comprensión o destrezas de aprendizaje.

- Sistemas de tutorías personalizadas que mantenían una próxima relación tutorial y de mentoría entre el profesor y un estudiante durante tres años perecieron, en parte porque estaban organizadas informalmente.
- La integración y el compromiso social de los estudiantes dejó paso a la alienación y el desencanto.
- Los porcentajes de aprobados, anteriormente por encima del 95%, descendieron alarmantemente. Como consecuencia, los regímenes financieros cambiaron, de manera que las universidades perdían financiamiento si los estudiantes no aprobaban, y ello empezó a hacer tambalear indicadores.

Los profesores respondieron a estos profundos cambios principalmente trabajando más duro: el porcentaje de académicos en el Reino Unido dedica ahora entre 50 y 60 horas por semana a su profesión. Cuando no podían trabajar más, empezaron a modificar algunos aspectos de sus cursos: trabajos más largos, menos discusiones en grupo pequeño, tutorías, *feedback* en los trabajos, cualquier cosa que les permitiera soportar mejor el volumen de dedicación. Los académicos aprendieron a ser más rentables. Actualmente, los resultados por titulación han mejorado y el coste de producir un graduado se ha dividido. Lo que los profesores no hicieron fue cambiar el modelo tradicional subyacente de enseñanza y evaluación, puesto que utilizaron métodos didácticos tradicionales. La innovación era a pequeña escala y centrada en el aula. Un programa nacional diseñado a ayudar a los profesores a sobrellevar estos cambios, llamado «Enseñando a más estudiantes» («Teaching more students» [Gibbs, 1995a]), formó a más de 9.500 profesores en más de 100 politécnicas y *colleges*. Sus asociadas series de publicaciones tenían títulos como Clases magistrales a más estudiantes (*Lecturing to more students* [Gibbs, 1992]) y Laboratorios y prácticas con más estudiantes (*Labs and practicals with more students* [Gibbs y otros, 1997]). El valor práctico de estas publicaciones y los consejos que contenían no deberían menospreciarse —fueron salvavidas para muchos profesores—, puesto que se centraban ampliamente en cambios a pequeña escala en el marco de una infraestructura inamovible. Durante esta iniciativa nacional, se vio claramente que muchos profesores no pudieron introducir los cambios propuestos a pequeña escala, porque las infraestructuras en las que ellos operaban no se lo permitían. Un proyecto nacional subsiguiente que cotejó y diseminó las mejoras prácticas que habían adoptado un aprendizaje «basado en recursos» y que implicaban menos docencia, produjo diez guías sobre buenas prácticas centradas en disciplinas concretas (Exley y Gibbs, 1994). Y no obstante, las diez publicaciones se aposentaban en una tipología similar de infraestructura, una onceava publicación (Gibbs y otros, 1995) explicaba porqué el cambio había sido tan modesto y qué debían hacer las instituciones para permitir y promover cambios más radicales.

Mientras los gestores se desesperaban porque el profesorado no parecía dispuesto a cambiar, los mismos profesores también se desesperaban porque se bloqueaban ante el cambio o porque los cambios no eran nada atractivos. Por ejemplo:

- Las tareas académicas se calculan habitualmente en «horas de contacto en clase» y a un individuo se le asigna tantos cursos como sea necesario hasta acumular las suficientes horas de contacto en un año. Si son lo suficiente creativos para desarrollar cursos económicamente efectivos, por ejemplo a través del aprendizaje virtual, como supone menos tiempo de contacto, entonces se les asigna una asignatura adicional para llegar a las horas del contrato. Dada esta manera de distribuir la docencia, a menudo el interés personal de la mayoría de profesores se decanta hacia la ineficiencia respecto al uso de sus horas de contacto, desincentivando la adopción de enfoques de aprendizaje más independientes o centrados en el uso de recursos que requieren menos docencia.
- Los sistemas horarios habitualmente presentan modelos semanales uniformes del uso de la clase como modelo convencional. El libro *Teaching Tips* de Bill McKeachie's (1994), *best-seller* sobre docencia en la educación superior, adjudica un número fijo de clases magistrales para un curso con una carga crediticia determinada, independientemente de la disciplina o institución y de los objetivos educativos. Los intentos que haya para centrarse en el aprendizaje basado en recursos, aprendizaje basado en proyectos o aprendizaje basado en problemas, o cualquier otro tipo de práctica no tradicional, pueden fácilmente desmoronarse en el primer intento, porque en la práctica es imposible reservar las clases necesarias en función de una estrategia de estas características.
- A menudo, las clases están diseñadas bajo la asunción de una docencia pasiva y un aprendizaje no interactivo. Están repletas de un mobiliario que hace difícil la flexibilidad o la interactividad. Incluso cuando el mobiliario lo permite, se asume que debería organizarse bien alineado y mirando hacia el profesor. Puede ser extremadamente difícil para los profesores cambiar, dados los espacios en los que tienen que trabajar.
- El presupuesto de algunas universidades es centralizado, mientras que en otras se paga por departamentos. Por ejemplo, en Inglaterra es común que la biblioteca se financie de manera centralizada, mientras que las fotocopias se cobran por departamentos. Eso significa que si la bibliografía es inadecuada para apoyar el tipo de lecturas que quieres que hagan tus alumnos, no se puede producir un amplio conjunto de materiales de lectura para entregar a tus estudiantes, porque los costes recaen en el departamento. Las clases tienden a desvincularse de los departamentos, mientras que, en algunos casos, los ordenadores no, incluso si pudiera ser más económico para la universidad, se adoptarían metodologías a distancia en lugar de metodologías de clase. Si supone un coste adicional para el departamento, no se realiza. El apoyo a las habilidades de estudio de los estudiantes que puede ser demasiado genérico para ser útil, es «gratuito» para los departamentos, mientras que un apoyo a las habilidades de estudio organizado localmente no lo es. Los sistemas de financiamiento dirigen las opciones pedagógicas y restringen otras.
- Cada hora adicional de esfuerzo que un profesor pone en docencia probablemente se deduce de una hora de esfuerzo que se destinaría a la investi-

gación y perjudica sus expectativas de carrera y sus ingresos a largo plazo. Existe una casi perfecta correlación negativa (en los EE.UU.) entre las horas de docencia y el salario. Los sistemas de reconocimiento y recompensa habitualmente desaniman a los profesores a que se tomen en serio la docencia e incluso a que vean que se la tienen que tomar en serio. En muchas instituciones, las prioridades de investigación complican las cosas a los individuos que están preparados para aceptar tareas relacionadas con la mejora de la docencia.

- La normativa sobre evaluación en Inglaterra fuerza habitualmente a los profesores a utilizar exámenes cuando saben que perjudica a la calidad del aprendizaje de sus estudiantes. La normativa a menudo prohíbe variedad de estrategias de evaluación, aún cuando se sabe que hay una clara evidencia empírica que mejora el aprendizaje, como la evaluación del trabajo en grupo o la autoevaluación.

La infraestructura que se estableció para sostener un estado estable en la década de 1970 realmente previno que se dieran los cambios necesarios en la década de 1990.

Las instituciones empezaron a invertir importantes sumas en innovación docente, especialmente en el uso de la tecnología para el aprendizaje. Pero, incluso donde las innovaciones individuales habían sido razonablemente exitosas, no impregnaron la práctica departamental ni se extendieron a nivel institucional. Un estudio nacional en Estados Unidos sobre el fracaso de implementar estas innovaciones (Hannan y Silver, 2000) arrojó resultados parecidos. Una iniciativa a gran escala para avalar el uso de la tecnología de la información en la docencia, el Teaching and Learning Technology Programme, invirtió unos 100 millones de euros sin dejar detrás muchos cambios en la práctica una vez el financiamiento del proyecto cesó.

Gradualmente, se visualizó que los cambios a escala que se necesitaban para enfrentarse con el contexto cambiante, no se podían conseguir sumando todos los esfuerzos individuales de los profesores, a pesar de su compromiso y competencia. Lo que se requería era una estrategia institucional coherente que ofreciera un marco de actuación en el cual las correspondientes mejoras en la docencia tuvieran lugar y estuvieran adecuadamente amparadas. También se observó que no todas las opciones pedagógicas podrían darse en paralelo —sería simplemente demasiado caro o logísticamente incompatible—. Por ejemplo, puede ser posible invertir notablemente en aprendizaje virtual o en mantener la biblioteca, pero no ambos a la vez. Puede ser viable construir más aulas teatro para clases magistrales o más espacios de aprendizaje, pero no ambos. En algunos casos, se han construido más aulas teatro para clases magistrales, mientras que los alumnos necesitan más espacio para el aprendizaje individual o colectivo.

Estrategias de enseñanza y aprendizaje

A principios de los años noventa, el decaimiento de los principios del desarrollo *bottom-up* en el uso de las tecnologías de aprendizaje avivó propuestas hacia un enfoque estratégico de mejora de la docencia (por ejemplo, CSUP, 1992). En 1997, el Higher Education Funding Council for England (HEFCE), que financia la docencia e investigación en todas las universidades inglesas, comisionó una revisión de todos los anteriores intentos de mejora de la docencia y las causas de su fracaso. El informe (Gibbs, 1997) recomendó una aproximación a dos bandas que no se basara en innovaciones aisladas, sino que implicara una difusión de las buenas prácticas en todas las disciplinas y ámbitos:

- El establecimiento de centros de desarrollo de enseñanza y aprendizaje para cada disciplina, para divulgar prácticas disciplinariamente interesantes para las instituciones.
- El desarrollo de estrategias de enseñanza y aprendizaje por parte de universidades para apoyar un cambio más radical en las instituciones.

Más tarde, se autorizó una revisión para conocer si había suficiente práctica estratégicamente conducida como para empezar a construir y avanzar (Gibbs, 1999). Se estableció una iniciativa de 165 millones de euros a seis años vista para financiar el desarrollo de estrategias de enseñanza y aprendizaje. Se publicó una guía de buenas prácticas (HEFCE, 1999) y se llevaron a cabo actividades de un día a nivel regional para conocer en qué momento se encontraba cada universidad en el desarrollo de estrategias de enseñanza y aprendizaje. Se detalló una estrategia que contenía las siguientes partes:

- *Contexto*: describía la situación en que se encontraba la institución.
- *Creación*: relataba cómo la estrategia de enseñanza y aprendizaje se desarrolló, cómo se consultó y difundió y qué compromiso se adquirió.
- *Objetivos*: describía a grandes rasgos, qué estrategia de enseñanza y aprendizaje se intentó conseguir (por ejemplo, incrementar la participación y apoyar el aprendizaje efectivo de los estudiantes con necesidades educativas especiales o desarrollar un currículo para que los estudiantes terminaran sus estudios habiendo desarrollado unas competencias laborales).
- *Especificación*: se operatizarán los objetivos (y si es posible se cuantificarán) en resultados concretos que pueden utilizarse para hacer el seguimiento del progreso.
- *Cultura*: indicaba si era necesario que tuviera lugar un cambio cultural (por ejemplo, cambiar de una orientación centrada en la enseñanza a una centrada en el aprendizaje, o hacia una organización que aprende).
- *Currículo*: explicitaba qué cambios en el currículo se asociaban con la estrategia de enseñanza y aprendizaje (por ejemplo, cursos nuevos sobre transferencia de competencias o nuevas descripciones de programa de curso que incluyeran las destrezas y habilidades a desarrollar).
- *Docencia*: enumeraba qué actuaciones específicas de enseñanza, aprendizaje y evaluación se fomentan (por ejemplo, aprendizaje a distancia).

- *Aseguramiento de la calidad*: concretaba cómo deberían cambiar los cursos y qué criterios de revisión serían necesarios para implementar la estrategia de enseñanza y aprendizaje (por ejemplo, cambiando los formatos de documentación de los cursos).
- *Mecanismos de cambio*: proponía qué procesos podrían seguirse para llevar a cabo los cambios deseados (por ejemplo, recompensas docentes y cambios de infraestructura).
- *Implementación*: sugería cómo debería gestionarse la implementación (por ejemplo, con un gestor experto o con una comisión para el cambio interinstitucional).
- *Seguimiento*: presentaba cómo la implementación de actividades específicas debería coordinarse (¿hicimos lo que dijimos que haríamos?).
- *Evaluación*: definía cómo debería evaluarse el impacto de la estrategia de enseñanza y aprendizaje y la consecución de objetivos (¿ha supuesto algún cambio?).

A cada institución se le ofreció un derecho a financiamiento, en relación con el número de estudiantes, si producían una estrategia adecuada. Ese financiamiento continuaría anualmente si la institución presentaba un breve informe de progreso sobre sus planes. La implicación era voluntaria. En 1999, las 134 instituciones en su totalidad, incluyendo Oxford University, presentaron una estrategia y recibieron su derecho a financiación, con algún apoyo privado en algunos casos, para conseguir que la estrategia llegara a los estándares requeridos. La institución más grande, la Open University, recibió más de un millón de euros al año.

Evaluación de progreso

Toda la documentación de las estrategias de enseñanza y aprendizaje de las instituciones de educación superior inglesas se ha revisado tres veces para conducir el progreso (HEFCE, 1999, 2001a, 2001b, en prensa). Visitas institucionales posteriores y entrevistas por teléfono han reforzado este análisis documental. En 1998, el 50% de las instituciones no tenía nada que se pareciera a una estrategia de enseñanza y aprendizaje, y la documentación, en un promedio, no contenía más de dos componentes de los listados anteriormente. La mayoría de la documentación que se presentó como estrategia era en realidad una vaga colección de documentos de políticas sin una finalidad estratégica, coherencia o cualidades para ser implementada. Para el 2002 cada institución tenía una estrategia completa y todas contenían la mayoría de componentes listados anteriormente, la transformación nacional había sido casi generalizada.

Las prioridades de las instituciones también cambiaron dramáticamente. En 1998, la mayoría se preocupaba por la «calidad» de la enseñanza —comúnmente no definida y sin objetivos o principios específicos—. En el 2000, una cuarta parte de las instituciones enfatizó uno o más de los siguientes objetivos estratégicos:

- Formación del profesorado, reconocimiento y recompensa por una docencia excelente, miembro profesional del Institute for Learning and Teaching.
- Innovaciones en docencia y en el currículo que enfatizan la empleabilidad del estudiante, experiencia laboral y transferibilidad de habilidades.
- Explotación de las TIC para la mejora del aprendizaje y la enseñanza.
- Incremento del acceso a la educación superior y mejora de la retención para la nueva tipología de estudiantes que conlleva esta ampliación.

Las instituciones han empezado a establecer objetivos (por ejemplo, objetivos sobre la retención de grupos específicos de estudiantes en riesgo). En el 2002, casi el 80% de las instituciones tenía objetivos estratégicos y más del 50% los había explicitado en objetivos concretos.

Las instituciones también aprendieron sobre qué tipo de mecanismos eran necesarios para conseguir dichos objetivos estratégicos. En 1998, sólo el 10% de las instituciones tenía algún plan de acción para conseguir sus objetivos, pero en dos años el 76% de las instituciones tenía planes explícitos que implicaban cuatro veces más mecanismos explícitos de cambio (tabla 1).

Tabla 1. Mecanismos de cambio empleados en las estrategias de aprendizaje y enseñanza en 1998 y 2000.

Rango	Mecanismos de cambio empleados	% de instituciones	
		1998	2000
1	Formación docente para profesores noveles y veteranos	4	91
2	Apoyo para asociarse al Institute for Learning and Teaching ¹	—	81
3	Apoyo al uso de la tecnología en enseñanza y aprendizaje	22	80
4	Promoción y reconocimiento a los profesores excelentes	12	65
5	Financiamiento por proyectos e innovación	9	49
6	Cursos extendidos en Docencia en Educación Superior	25	47
7	Sistemas de <i>feedback</i> a los estudiantes	7	44
8	Cambio organizativo	25	36
9	Evaluación a los profesores y uso del portafolios docente	8	32
10	Nuevos puestos docentes	7	31
11	Servicios de apoyo al desarrollo educativo	22	24
12	Formación a profesores a tiempo parcial y profesores ayudantes	3	20
13	Facilidades de producción de materiales de aprendizaje	11	7
Número promedio de mecanismos de cambio en cada institución		1,5	6

1. El ILT aún no se había establecido en 1998.

Una buena proporción de estas acciones aún se centraban en los profesores individuales, pero ahora se orientaba hacia unos objetivos estratégicos más que simplemente «mejorar la docencia». Por ejemplo, la Universidad de Birmingham planificó formar a cada profesor de cada departamento sobre cómo especificar y evaluar resultados de aprendizaje asociados a la empleabilidad en cada curso de la Universidad, con un horario para la aprobación de la calidad de todos los cursos rediseñados.

En 1998 se identificaron cuatro tipos de estrategias de aprendizaje y enseñanza:

- *Integrado*, donde el sistema de aseguramiento de la calidad existente se utiliza como el principal medio para llevar a cabo el cambio, por ejemplo, especificando qué se evaluará en la revisión del curso siguiente. La creación de nuevas estructuras de gestión o documentación se evitan. *Integrado* es a veces un eufemismo para *invisible*.
- *Políticamente orientado*, donde las políticas desarrolladas por varios comités que operan en paralelo se utilizan como los principales medios para dirigir el cambio.
- *Estratégico*, donde se establecen los objetivos y los destinatarios, y se desarrollan, se gestionan y se integran centralizadamente planes para la implementación, prestando atención a aspectos como mecanismos de cambio y seguimiento.
- *Descentralizado*, donde la responsabilidad se transfiere a las facultades o departamentos, donde cada uno tiene su propia estrategia con un mínimo marco de referencia centralizado que especifica las prioridades.

Estas modalidades no son mutuamente excluyentes y existen muchas formas híbridas. En 1998, la mayoría de estrategias eran «integradas» o «políticamente orientadas». Para el 2002, dos tercios eran «estratégicas» y un tercio «descentralizadas» (aunque la implementación de estrategias no ha avanzado demasiado) y en su mayoría no reposan en políticas. Una de las características de los enfoques «estratégicos» ha sido la alineación de todos los mecanismos internos hacia los mismos objetivos. Esto puede implicar:

- Revisar la estrategia de enseñanza y aprendizaje, de manera que se construyan los espacios correctos de enseñanza y aprendizaje.
- Revisar la estrategia de información, de manera que los sistemas de gestión de información permitan el seguimiento del progreso del estudiante de manera efectiva.
- Revisar la estrategia de desarrollo de los recursos humanos, de manera que en los nombramientos académicos se tome seriamente la docencia.

La estrategia de enseñanza y aprendizaje, a menudo se ha convertido en la principal estrategia a partir de la cual se alimentan el resto de ellas, más que estrategias, políticas, comités y departamentos que funcionan como si tuvieran sus propias metas independientes. La alineación estratégica se ha conver-

tido, en algunas instituciones, en el resultado más importante del proceso entero del cambio. En el 2002, el 70% de las instituciones informaba de estrategias internas alineadas, aunque esta alineación no fuera siempre muy cuidadosa.

Desarrollos recientes

Antes de 2000, la estrategia de documentar y planificar el aprendizaje y la enseñanza estaba mayoritariamente en su lugar en cada institución. El progreso se ha centrado desde entonces en aprender cómo implementar la estrategia con eficacia y aprender más sobre cambio organizacional. Cinco avances recientes se exploran a continuación:

- La formación y la profesionalización de los profesores noveles y la evidencia de la eficacia de esta formación.
- La inversión en innovación en la enseñanza y el desarrollo de mecanismos para aumentar la rentabilidad de tal inversión.
- El uso de mecanismos para reorientar la atención de los profesores hacia la mejora de la enseñanza mediante el reconocimiento y la recompensa por la excelencia docente.
- Intentos de operacionalizar la creencia que los estudiantes se benefician cuando sus profesores son investigadores activos, en lugar de asumir que esto sucede como por arte de magia.
- Intentos de ser estratégico sobre la mejora de la enseñanza en el seno de los departamentos.

La formación y profesionalización de los profesores universitarios noveles

Hacia 1980 comenzaron amplios programas de formación para profesores noveles y se extendieron gradualmente durante los siguientes veinte años. Estos programas tienen en común unas 200 a 400 horas de duración y extienden unos certificados de postgrado en docencia en la educación superior, lo cual significa que son formalmente evaluados en función de unos estándares específicos que se supone los profesores deben conseguir. La mayoría de estos programas son en la actualidad acreditados por una nueva institución: el Institute for Learning and Teaching in Higher Education (ILT). El ILT es una organización creada para establecer indicadores profesionales de docencia en la educación superior. Unas ochenta universidades han acreditado voluntariamente su programa de formación para que los profesores que lo hayan completado en su totalidad se conviertan en miembros del ILT. En la actualidad, hay más de 14.000 miembros. La calidad de miembro es voluntaria y las cuotas que pagan suponen la mayor parte de los ingresos del ILT, que ahora es una organización independiente gestionada por sus miembros y para sus miembros, como cualquier cuerpo profesional, para establecer y proteger los estándares profesionales. Algunas universidades han hecho que el logro de la cali-

dad de miembro profesional del ILT sea un requisito previo para acceder a funcionario y otras decisiones de promoción, incluyendo los catedráticos. Otras universidades pagan las cuotas y la inscripción durante el primer año como incentivo a la profesionalización. Muchas proporcionan orientación para la afiliación.

El impacto de esta substancial formación inicial en la calidad de la docencia del personal docente ha sido estudiado en una investigación a larga escala que examinó a profesores con y sin formación durante su primer año de docencia en veintidós universidades. Los profesores formados obtuvieron significativamente mejores resultados en un cuestionario americano sobre el *feedback* de los alumnos (el SEEQ, ver Coffey y Gibbs, 2000). Los resultados de los profesores no formados pedagógicamente no cambiaron ni empeoraron. La formación también consiguió el «cambio de paradigma» descrito por Barr y Tagg (1995) y cambió a los profesores de una orientación «centrada en el profesor» a «centrarse en los estudiantes» (medido por el cuestionario australiano ATI, ver Trigwell y otros, 1999). Este cambio es importante porque se sabe que se relaciona con la calidad del aprendizaje de los estudiantes. Los profesores sin formación cambiaron en la dirección contraria (y se convirtieron en más centrados en el profesor) y los aprendizajes de sus estudiantes se vieron adversamente afectados. Parece que los profesores sin formación adoptan las normas culturales de sus colegas tradicionales, si no se les apoya cuando adoptan una alternativa convincente ofrecida por un programa de formación (Gibbs y Coffey, 2002, en prensa). Estos resultados han recibido amplia cobertura en la prensa nacional.

La formación inicial en Inglaterra es en la actualidad principalmente transformativa y diseñada a cambiar la enseñanza, no es reproductiva o diseñada a imitar los métodos del pasado. Una parte de la formación también intenta desarrollar los «agentes de cambio» que, en unos años, liderarán el cambio en los departamentos. Una parte de la formación se diseña para orientar los nuevos profesores a prioridades estratégicas (tales como la posibilidad de empleabilidad del estudiante o de aprender a lo largo de la vida). Relativamente poca formación trata solamente la capacidad técnica en el aula. Esto es diferente, pues la mayoría de programas de formación de profesorado ayudante en los EE.UU. se centran en los profesores más jóvenes que no tienen responsabilidad en el diseño del curso y que solamente imparten la docencia en cursos diseñados por otros (Gibbs, 1998).

En el 2002, cada universidad inglesa tenía su propio programa de formación inicial para profesores noveles.

Inversión en innovación docente

Una buena parte del financiamiento asociado a las estrategias de enseñanza y aprendizaje se ha utilizado para costear innovación docente. Habitualmente, esto ha tomado la forma de invitar a las universidades a solicitar convocatorias competitivas para proyectos que impliquen algún tipo de experimentación en la docencia. Este «financiamiento para innovación docente» ha sido gestionado

a pequeña escala desde finales de los años setenta, pero ahora son casi universales y el financiamiento implicado es ahora substancial. Al principio, la implementación de inversión se caracterizaba por innovación idiosincrática de calidad y eficacia variable, fuera de los objetivos de las prioridades departamentales, emprendidas por entusiastas aislados. Las innovaciones desaparecían cuando se terminaba el financiamiento, especialmente si se trataba de aprendizaje virtual, o cuando el individuo implicado se desentendía de ellas. Una revisión de la mejor práctica (Gibbs y otros, 2002) en la gestión de dichos fondos ha identificado un número reciente de desarrollos dirigidos a:

- Maximizar el valor de la inversión en los proyectos.
- Crear «comunidades de práctica» a través de financiar proyectos colaborativos e interdepartamentales.
- Innovar de manera focalizada en las prioridades de la institución o de los departamentos.
- Diseminar los resultados de proyectos a otros profesores y a otros departamentos.
- Impregnar la práctica innovadora de manera eficaz para que se convierta en «práctica estándar» más que en innovación.

Tal gestión de dichos fondos para la innovación ahora implica las siguientes características:

- Especificación del tipo de innovación que se financiará (por ejemplo, en clases numerosas o apoyo a estudiantes con diversidad de estilos), más que financiar la innovación a pesar de los objetivos estratégicos.
- Requisito que al menos dos cursos o por lo menos dos departamentos se impliquen en ella, con el pleno apoyo de los jefes de departamento, para evitar innovadores aislados que lleven a cabo innovaciones que nadie más está interesado en adoptar.
- Apoyo para el desarrollo de apuestas sensibles, apoyo de consejeros educativos durante el proyecto y el desarrollo de la «capacidad de cambio», más que asumir a profesores que saben cómo llevar a cabo innovaciones sólo porque saben llevar a cabo proyectos de investigación.
- Reuniones regulares entre aquellos implicados, creando un «cuadro» de innovadores en toda la universidad y una «comunidad de práctica» docente que se refleja en la existente comunidad de práctica investigadora.
- Un requisito para la evaluación de la efectividad de la innovación, incluyendo, en algunas universidades, el requisito de publicar los resultados, para evitar reinventar la rueda y mejorar la calidad y credibilidad de los mismos.
- Acontecimientos anuales, materiales y páginas web que difunden los resultados de los proyectos, para aumentar el uso de los resultados de los proyectos.
- Puestos especiales (como el Teaching Fellow) e incentivos personales (como un aumento de la paga mientras dure el proyecto o un ordenador portátil) para aquéllos que emprenden trabajo adicional.

Una de las razones por las que se ha considerado necesario proporcionar financiamiento especial para animar a los profesores a rediseñar su docencia es que la manera como se especifican y se contabilizan las tareas de los profesores sólo implica docencia en los cursos (habitualmente contada como «horas de contacto en clase») y muy raramente incluye tiempo adicional para el diseño del curso. A medida que ha aumentado la dimensión de la clase y la complejidad de los cursos, y especialmente a medida que se utiliza más tecnología, el diseño del curso se ha convertido en un componente de mayor importancia y su desarrollo, de menor relevancia. El rediseño de los cursos supone tiempo adicional, especialmente cuando implica el desarrollo de materiales de aprendizaje o modelos más complejos de apoyo al estudio. En algunos contextos, cuando un profesor ha innovado exitosamente, se le traslada inmediatamente a otro curso para que introduzca los mismos cambios y un profesor diferente se beneficie de ellos. Habitualmente, los intereses personales de los profesores no se centran en invertir tiempo en el rediseño del curso. Si el tiempo de diseño se ha contabilizado correctamente, el financiamiento especial puede no ser necesario. En un departamento de ingeniería del Imperial College, Londres, como parte de su estrategia de enseñanza y aprendizaje, multiplica las horas destinadas a enseñar un curso por seis si se enseña por primera vez, para reconocer el esfuerzo extraordinario involucrado en promocionar el cambio. La Open University tiene diferentes contratos académicos para aquellos que principalmente diseñan cursos y para aquellos que principalmente los enseñan.

Mecanismos para reorientar el centro de atención de los profesores, reconociendo y recompensando la excelencia en docencia

Los primeros intentos en el Reino Unido de recompensar a los profesores excelentes tuvieron lugar a principios de los ochenta y las clases de mecanismos utilizados más tarde tomaban como referencia la Iniciativa de los Roles y Recompensas de los EE.UU. Hacia la mitad de los noventa, parecía claro que simplemente cambiando los criterios de promoción e incluyendo los portafolios de evidencia sobre la docencia no era suficiente (Gibbs, 1995b). Hasta que los profesores no vieran reconocidos apropiadamente sus esfuerzos por mejorar la docencia, destinarían sin duda cualquier esbozo de energía a la investigación. La iniciativa de las estrategias de enseñanza y aprendizaje animaba especialmente a las universidades a desarrollar nuevas maneras de reconocer y recompensar la excelencia en docencia. Una revisión nacional de las mejores prácticas en reconocer y recompensar la docencia excelente identificó un abanico de mecanismos que han sido implementados con éxito en diferentes tipos de instituciones (Gibbs y Habeshaw, 2002):

— Introducción de mecanismos de promoción que explícitamente equilibran el peso entre docencia e investigación, de manera que los resultados en la investigación automáticamente no pesan más que los de docencia. Desde que

la Universidad de Manchester, una universidad centrada en la investigación, introdujo este mecanismo, han habido más profesores excelentes promocionados que excelentes investigadores.

- Creación de nuevos puestos académicos para seniors destinados a liderar y cambiar la docencia, como los Readerships in Teaching, con salarios y beneficios paralelos a los Readerships in Research. Estos cargos no son para «superprofesores», sino para aquéllos que hayan conducido la docencia a un cambio, de manera didáctica y profesionalizadora.
- Esquemas salariales relacionados con la actuación de los profesores, en los que los logros en docencia pueden reconocerse anualmente en pagas adicionales.
- Reconocimiento mediante la entrega de certificados y premios docentes, habitualmente en prestigiosos acontecimientos públicos.
- Reconocimiento a través de nuevos roles docentes (como el Teaching Coordinator) que atraen pagas adicionales y estatus a los innovadores, y creación de un amplio equipo de dichos innovadores en la universidad con un papel reconocido de liderazgo.
- Reconocimiento a través de financiamiento y apoyo por el desarrollo de proyectos docentes, dando publicidad y estatus a los resultados de dichos proyectos.

Dichos esfuerzos pueden tener éxito en reconocer y recompensar individuos durante unos cuantos años, pero el cambio de cultura supone mucho más tiempo como para que un profesor novel vea realmente la posibilidad de una carrera exitosa haciendo más énfasis en su docencia que en su investigación. Para que se dé este nivel de cambio en profundidad, es crucial que los mensajes de los gestores y políticos universitarios acerca de la prioridad que ellos atribuyen a la docencia sean consistentes e inambiguos y estén respaldados por el apoyo y el financiamiento necesarios.

Maximizando los beneficios de la investigación en la enseñanza

Es común en Inglaterra que las universidades orientadas a la investigación reclamen que la calidad de su docencia se base en la calidad de su investigación. No obstante, la evidencia de la investigación es inequívoca y no hay relación entre la excelencia docente de un individuo y su excelencia investigadora (Hattie y Marsh, 1996). Además, a medida que las presiones para publicar se intensifican y las dimensiones de las clases aumentan, una de las opciones comunes de los docentes ha sido simplemente reducir contacto con los estudiantes y reducir sus comentarios en trabajos y *feedback*. Un número importante de universidades ha convertido en un objetivo central de su estrategia de enseñanza-aprendizaje el hacer algo para maximizar en los estudiantes los beneficios de la investigación, en lugar de simplemente reclamar, en contra de toda evidencia, que hay dicho beneficio. Las tácticas incluyen:

- Cambiar la estrategia de investigación para enfatizar formas didácticas y profesionalizadoras que puedan comportar beneficios directos para la enseñanza y para los estudiantes. Normalmente sólo la metodología del descubrimiento se valora y se recompensa. Algunas instituciones ahora enfatizan la didáctica de la aplicación (materiales con estudios de casos y vínculos de la teoría a ejemplos reales) y de la integración (libros de texto y estudios de campo). Varios proyectos nacionales e institucionales se han centrado en este tema. Un número más reducido de instituciones también enfatizan la profesionalización docente dando apoyo a los profesores para realizar investigación sobre su propia docencia. Por ejemplo, se han establecido institutos de investigación en aprendizaje y enseñanza en la Universidad de Oxford y en la Universidad de Sheffield Hallam, no para hacer investigación sobre docencia, sino para orientar a los profesores que emprendan dicha investigación como una manera de mejorar su docencia.
- Extender los procesos de aprendizaje centrados en una metodología de investigación-acción en las carreras universitarias. El tipo de seminarios y proyectos de prácticas con grupos pequeños que se llevan a cabo en las universidades americanas que trabajan el vínculo entre investigación y docencia han sido prácticas tradicionales en Inglaterra. También es habitual en el Reino Unido que los estudiantes presenten un trabajo de investigación considerable (300 horas de estudio) en el último curso de carrera. El aprendizaje basado en problemas, el aprendizaje basado en la investigación y el aprendizaje basado en proyectos están convirtiéndose en más comunes.
- Extender la formación de los alumnos en habilidades de investigación. Todos los currículos en Inglaterra se han rediseñado recientemente para especificar los resultados de aprendizaje, incluyendo resultados generales como competencias relevantes para el empleo. Mientras se han redefinido los resultados de los programas académicos, también se han definido las capacidades académicas generales que deben desarrollarse y éstas incluyen un amplio abanico de habilidades de investigación. Ha habido un cambio importante hacia los resultados generales lejos de contenidos específicos por asignaturas en algunas universidades.

Queda por ver si estos esfuerzos pueden compensar las evidentes desventajas que produce en los estudiantes el tiempo de absentismo de los profesores cuando realizan sus investigaciones.

Intentos de ser estratégicos en la mejora de la docencia en los departamentos

Incluso en las universidades tradicionales que dicen ser colegiales, con completa autonomía pedagógica a nivel departamental, las estrategias de enseñanza y aprendizaje a menudo se desarrollan y se implementan en su totalidad desde el centro, a veces sin ningún tipo de implicación departamental. La

implementación exitosa requiere que los departamentos desarrollen una versión local de la estrategia central que tome las prioridades institucionales como el punto de partida y las adapte para que tengan sentido en cada disciplina. Esto es especialmente cierto para establecer objetivos concretos, como la retención o empleabilidad de los estudiantes. El promedio de objetivos no es significativo para los departamentos individualmente. Los departamentos también necesitan seleccionar localmente procedimientos relevantes para conseguir ampliamente sus objetivos estratégicos, por ejemplo en relación con los diferentes modelos de empleabilidad para los estudiantes en diferentes materias. Hasta hace poco, había pocos ejemplos de como podía ser una estrategia de enseñanza y aprendizaje departamental y menos ejemplos de implementación efectiva. Algunas instituciones ahora pasan todo el financiamiento para su estrategia de enseñanza y aprendizaje directo al departamento; en contrapartida, los departamentos producen una estrategia y unos objetivos concretos e informan anualmente de sus resultados y de los planes futuros. Muchas instituciones han intentado apropiarse de una estrategia institucional, pero esta apropiación no puede ser conseguida hasta que cada departamento elabore la suya.

El futuro

El financiamiento nacional para que las instituciones implementen sus estrategias de aprendizaje y enseñanza probablemente finalizará el 2005, por lo que el principal reto para los años venideros es integrar las estrategias de tal manera que continúen operando efectivamente sin financiación externa. Esto es probable que implique:

- Establecer estructuras de gestión claras, incluyendo responsabilidades para la gestión central y responsabilidades para los departamentos.
- Mantener un ciclo de seguimiento y revisión de la estrategia para que se mantenga activa y relevante.
- Convertir cargos nuevos (como el *departmental teaching co-ordinator*) en obligaciones rutinarias integradas sin un financiamiento especial.
- Construir unos criterios y requisitos formales de informar sobre la revisión de cursos y revisión departamental en relación con las prioridades estratégicas.
- Cambiar los mecanismos de nombramiento, pagos y promoción. Recientemente, el Gobierno ha distribuido sumas adicionales de recursos a las instituciones para los salarios de los profesores, a cambio de que estas sumas se destinen a recompensar a los profesores excelentes.
- Mantener la discusión sobre docencia y la identificación, documentación y comunicación de buenas prácticas.
- Comprometer al menos algo de financiamiento interno, especialmente para coordinación y gestión.
- Asegurar que los objetivos y otras estrategias apoyen la estrategia de enseñanza y aprendizaje.

Lo que aún no tenemos es mucha evidencia de que todo este esfuerzo haya comportado beneficios significativos y valiosos en los estudiantes y su aprendizaje. En la Universidad de Sydney, el Course Experience Questionnaire, que mide las características de los cursos que se sabe producen un impacto en la calidad de los procesos y resultados de aprendizaje, se utiliza como indicador de actuación para determinar si una facultad merece financiamiento para la docencia. Sospecho que necesitamos más evaluaciones de impacto de este tipo, tanto para captar la atención de los decanos como para demostrar el mismo impacto. Un proyecto nacional está desarrollando un cuestionario que recogerá el *feedback* de los estudiantes para ser administrado inmediatamente después de la graduación de los alumnos, a fin de ofrecer medidas comparativas de la calidad docente, con el objetivo de orientar la elección de universidad por parte del alumno.

Bibliografía

- BARR, R.B. y TAGG, J. (1995). «From teaching to learning, a new paradigm for undergraduate education». *Change*, 27, 12-25.
- COFFEY, M. y GIBBS, G. (2000). «The evaluation of the Student Evaluation of Educational Quality Questionnaire (SEEQ)». En: UK Higher Education. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 26, 1, p. 89-93.
- COMMITTEE OF SCOTTISH UNIVERSITY PRINCIPALS [CSUP] (1992). *Teaching and Learning in an Expanding Higher Education System*. Edimburgo: CSUP.
- EXLEY, K. y GIBBS, G. (1994). *Course Design for Resource Based Learning in Science*. Oxford: Oxford Centre for Staff Development, ISBN. 1 873576 33 1, p. 77.
- GIBBS, G. (1992). *Lecturing to More Students. Teaching More Students*, nº 2. PCFC/Oxford: Centre for Staff Development, ISBN. 1 873576 11 0, p. 37.
- GIBBS, G. (1995a). «National Scale Faculty Development for Teaching Large Classes». En: A. WRIGHT (ed.). *Teaching Improvement Practices*. Anker, ISBN 1 882982 06 1. p. 346-368.
- GIBBS, G. (1995b). «Promoting excellent teaching is harder than you'd think». *Change*, mayo/junio, p. 16-20.
- GIBBS, G. (1997). *A Teaching and Learning Strategy for Higher Education*. Commissioned Report to the Higher Education Funding Council for England.
- GIBBS, G. (1998). «Developments in initial teacher training and certification of teachers in the UK: implications for the US». En: DUZURE, D. (ed.). *To Improve The Academy: 1998. Professional and Organisational Development in Higher Education*.
- GIBBS, G. (1999a). *Institutional Learning and Teaching Strategies: a summary of current practice*. Commissioned Report to the Higher Education Funding Council for England.
- GIBBS, G. (1999b). «Institutional Learning and Teaching Strategies: a guide to good practice». *Higher Education Funding Council for England Circular 99/55*.
- GIBBS, G. y COFFEY, M. (2002). *The impact of training on university teachers' approaches*. *Das Hochschulwesen*, 50, 2, p. 5-54.
- GIBBS, G. y COFFEY, M. (en prensa). *The impact of training of university teachers on their teaching skills, their approach to teaching and the approach to learning of their students*. Active Learning.

- GIBBS, G.; GREGORY, R. y MOORE, I. (1997). *Labs and practicals with more students and fewer resources*. Teaching More Students: 7. Oxford: Oxford Centre for Staff and Learning Development.
- GIBBS, G. y HABESHAW, T. (2002). *Recognising and Rewarding Excellent Teaching*. National Co-ordination Team for the Teaching Quality Enhancement Fund, Open University.
- GIBBS, G.; HABESHAW, T. y YORKE, M. (2000). «Institutional Learning and Teaching Strategies in English Higher Education». *Higher Education*.
- GIBBS, G.; HOLMES, A. y SEGAL, R. (2002). *Funding Innovation and Disseminating New Teaching Practices*. National Co-ordination Team for the Teaching Quality Enhancement Fund, Open University.
- GIBBS, G.; POLLARD, N. y FARRELL, J. (1995). *Institutional Support for Resource Based Learning*. Oxford: Oxford Centre for Staff Development. ISBN 1 873576 34 X, p. 48.
- HANNAN, A. y SILVER, H. (2000). *Innovating in Higher Education: Teaching Learning and Institutional Cultures*. Buckingham: Society for Research into Higher Education/Open University Press.
- HATTIE, J. y MARSH, H. W. (1996). *The Relationship Between Research and Teaching: A Meta-Analysis*. *Review of Educational Research*, 66: 507-542.
- HEFCE (1999). *Institutional Learning and Teaching Strategies: a guide to good practice*. Circular 99/55, Higher Education Funding Council for England, Bristol.
- HEFCE (2001a). *Strategies for Learning and Teaching in Higher Education*. Circular 01/37, Higher Education Funding Council for England, Bristol.
- HEFCE (2001b). *Analysis of strategies for learning and teaching*. Report 01/37a, Higher Education Funding Council for England, Bristol.
- HEFCE (en prensa). *Implementing learning and teaching strategies*. Higher Education Funding Council for England, Bristol.
- MCKEACHIE, W. J. (1994). *Teaching Tips*. (9a ed.) Lexington: Heath.
- TRIGWELL, K.; PROSSER, M. y WATERHOUSE, F. (1999). «Relations between teachers' approaches to teaching and students' approaches to learning». *Higher Education*, 37, p. 57-70.