

- La convergencia de la universidad española con la europea es deseable, además de inevitable. Como se indica en la Declaración de la Sorbona en la que estuvo ausente el gobierno español, tal convergencia afectará a cuestiones como la calidad, la gobernabilidad, los presupuestos, el equipamiento, etc. Las diversas fuerzas sociales han de asumir el papel que les corresponde en esas transformaciones ligadas a la armonización europea.
- Los aspectos fundamentales de la política universitaria, como son por ejemplo la calidad institucional o la gobernabilidad, deben considerarse un asunto de Estado y planificarse a largo plazo. Es posible encontrar grandes líneas de actuación en las que puedan coincidir opciones políticas progresistas y conservadoras. Unos pondrán el acento en criterios vinculados a la competitividad social, mientras que otros lo harán en la mayor sensibilidad con la igualdad en el acceso al conocimiento y la solidaridad. Pero, sin duda, deben existir bastantes coincidencias en los objetivos. Es oportuno un pacto universitario que incluya, al menos, el aumento de la financiación con sustanciales mejoras en las ayudas a los estudiantes-, la reforma del sistema de gobierno y la flexibilización de sus estructuras organizativas y la implantación de un sistema rígido de rendición de cuentas e incentivos.
- La evolución del sistema universitario debe pretender el equilibrio entre competitividad y cooperación. La competitividad es un motor de desarrollo, pero la simple tendencia a clasificar instituciones o personas es negativa si no hay nada más, aunque pueda ser eficaz. La cooperación con las administraciones, la industria, los sectores marginados, las instituciones internacionales, etc., constituye un contrapunto necesario a la competitividad. También dentro de la propia institución, las relaciones entre sus componentes se ha de estimular que no se limite a aspectos competitivos, sino que se deben favorecer las iniciativas del trabajo multidisciplinario y solidario.

Tras varios años de inacción, de verdad soplan vientos de cambios universitarios?

Ayúdanos a mantenernos actualizados: envíanos información sobre las actividades, estudios, publicaciones o novedades que consideres de interés a redu.ice@uam.es

[\[ÍNDICE\]](#)

La formación de profesores universitarios: un panorama de las prácticas internacionales, resultados y tendencias

Graham Gibbs

Centro para la Práctica de la Enseñanza Superior, Open University

Abstract

This paper reviews some current trends related to lecturers' training, specifically focusing on several Anglo-Saxon countries, though it also deals with some other European Countries. Through this paper some issues will be raised so as to be properly reflected on. For each one of these dealt issues we will be able to discuss some solutions which have been adopted in these various countries.

Keywords: initial teachers training, international practices, trends review, pre-service, in-service, training,

teaching tasks centered training, initial training contexts.

Resumen

El autor realiza una revisión de las tendencias actuales en relación con la formación del profesorado universitario en distintos países del ámbito anglosajón y europeo en general. A lo largo de la presente revisión se plantean una serie de cuestiones sobre las que será conveniente reflexionar. En relación con estas distintas cuestiones, se comentan las soluciones que se han adoptado en los distintos países.

Palabras clave: formación inicial de profesores universitarios, prácticas internacionales, revisión de tendencias, formación pre-service, formación in-service, evaluación de la formación inicial, contextos de formación inicial de docentes, planes de formación previa y en servicio.

Introducción

El reciente Programa de Evaluación de la Investigación ha puesto de relieve que la mayoría de los profesores de Enseñanza Superior de Reino Unido no son investigadores activos. Además, no están en los departamentos que van a tener los mayores presupuestos de investigación a partir de 1997: son, ante todo, principal y únicamente, profesores. La evidencia de la investigación nos dice que el que un académico sea excelente en el temario de su investigación está muy poco relacionado con que sea excelente en su docencia (Task Force Resource Allocation, 1994); en este sentido, el doctorado en el Reino Unido no puede considerarse suficiente para preparar a los académicos como profesores. La gran mayoría de los académicos de educación superior en el Reino Unido todavía tienen escaso o nulo entrenamiento como profesores.

Algunas instituciones han entrenado a sus profesores desde comienzos de los años 80 y parecen haberse beneficiado de ello. Por ejemplo, la Universidad de Oxford Brookes tiene un programa obligatorio de un año de duración desde 1982 y ha obtenido puntuaciones destacadas en Evaluación de la Calidad.

La formación inicial ya no está restringida a las nuevas universidades: de las antiguas, las de Exeter y Edimburgo han mantenido programas durante algún tiempo y la de Durham sacó una convocatoria para participar en un programa que se inició en 1996.

La de Warwick y la London School of Economics han comprado programas de formación dirigidos por las nuevas universidades.

La encuesta de la Universities and Colleges Staff Development Agency describe una selección de los programas actualmente en funcionamiento en el Reino Unido. Hasta hace dos años, el 30% de las instituciones del Reino Unido habían enviado voluntariamente sus actividades de formación inicial al programa de acreditación gestionado por la Staff and Educational Development Association (SEDA), a cargo de su propio presupuesto (Baume y Baume, 1996). Quizá inevitablemente, se está trabajando para desarrollar un sistema de acreditación diferente para Escocia.

La Enseñanza Superior parece preparada, por fin, para la formación inicial extensiva y obligatoria de sus profesores. Los primeros indicadores se alan que el Comité Nacional de Investigación en Educación Superior podrá hacer algunas recomendaciones de peso acerca de la formación inicial de los profesores de Enseñanza Superior. En 1996, el International Consortium for Educational Development (ICED) organizó una conferencia en Finlandia titulada "La preparación de los profesores universitarios", en la cual se constató, a partir de la evidencia de 13 países, un movimiento mundial para la mejora de la formación de los profesores universitarios. Igualmente se están tomando medidas para coordinar otros desarrollos similares dentro de la Unión Europea.

Pero antes de seguir deberíamos considerar los problemas relacionados con las prácticas de la formación profesional inicial. Existe una evidencia muy limitada acerca de la relación entre el desempeño durante la formación inicial y el desempeño durante la carrera subsiguiente, en cualquier profesión (Klemp, 1977; Golchsmid, 1991), aunque en Australia se ha comprobado que los profesores universitarios que tienen un certificado de docencia obtienen mejores puntuaciones en las evaluaciones de los estudiantes que aquellos que no tienen este certificado (Nasr et al. 1996).

Sin embargo, aun los programas de formación profesional más caros y elaborados pueden tener debilidades importantes. Por ejemplo, el estatus de psicólogo acreditado se basa en programas de evaluación descritos por el director de la British Psychological Society como "francamente inadecuados, no fiables, inconsistentes, sesgados y sujetos a abusos frecuentes" (Newstead, 1996). Y a pesar de que el Department for Education and Employment parece decidido a impresionarnos, el impacto de la formación inicial de los profesores sobre la efectividad de la escolarización no se libra de ser cuestionado. La seriedad que se atribuye a los procesos de formación inicial por parte de aquellos que desean incorporarse a una profesión parece depender parcialmente de "tasas de fracaso", como bien entiende la Sociedad de Derecho (Law Society). Sin embargo, en el Reino Unido todavía es muy difícil "fracasar" en la formación inicial y verse imposibilitado para ocupar una plaza como profesor permanente como consecuencia de la mera incompetencia como profesor o de la falta de voluntad para tomarse la docencia seriamente.

Este artículo se centra en algunas de las cuestiones clave que deberán responderse acerca de la formación de los profesores universitarios y recurre a ejemplos de prácticas en otros países para sugerir posibles respuestas.

Cuando deberá realizarse la formación?

La mayor parte de la formación en docencia escolar en el Reino Unido ha sido, hasta hace poco, previa al desempeño de la profesión ("pre-service"). Este es el patrón normal para la educación superior en los Estados Unidos, donde la mayor parte de la formación de los docentes universitarios tiene lugar como formación de ayudantes de docencia (Teaching Assistant training), con la que los graduados ganan experiencia docente y financiación antes de incorporarse a su primer puesto académico. Lambert y Tyce examinaron más de 500 de estos programas de ayudantes y existe una gran conferencia anual dedicada a la formación de los ayudantes.

Karron Lewis (1996), de la Universidad de Texas en Austin, resume la práctica estadounidense y las cuestiones que plantea. El énfasis recae inevitablemente en torno a la docencia en el aula y a las calificaciones, más que en el diseño de curso o del currículum porque las responsabilidades docentes y el ámbito de acción de los ayudantes es limitado. Estos programas de ayudantes pueden ser muy cortos a pesar de que puedan ser vastos en términos del número de docentes involucrados y esto permita poner en marcha cursos a nivel departamental o de asignatura-.

En cambio, la formación inicial en el Reino Unido es casi toda genérica y centralizada. En recientes desarrollos en los Estados Unidos se ha dado un gran énfasis al desarrollo de los valores académicos y a la inducción a la profesión -por ejemplo, la iniciativa de "Preparación del profesorado del futuro" (Gaff, 1996)-, e incluso se han realizado experimentos en "doctorados en docencia" frente a los doctorados convencionales (Glazer, 1993) -reconociendo que la mayor parte de los doctorandos no van a enseñar en universidades de investigación-.

En Europa, los programas que se desarrollan durante el desempeño de la profesión (in-service) que tienen lugar antes de acceder a un puesto permanente están haciéndose más comunes.

Todas las universidades noruegas han impuesto programas de formación inicial obligatoria, que deben finalizarse con éxito antes de que los académicos puedan obtener la posesión de la plaza de profesor permanente (Fuglem, 1996). Gunnar Handal (1996) describe estas prácticas y sus implicaciones. Prácticas similares se están desarrollando en universidades específicas en Suecia (Ekman, 1996) y Holanda (Wubbels, 1996).

Peter Bouhuijs (1997) revisa diversas prácticas de formación de profesores en Holanda. El Reino Unido ha empezado a condicionar la promoción en la carrera profesional a la formación: por ejemplo, la Universidad de Birmingham tiene un programa de formación que tiene que ser realizado para satisfacer el período inicial de prueba, si bien la asistencia no siempre implica compromiso.

En Australia hay cierto número de programas extensos que permiten alcanzar un certificado extendido que los profesores deben realizar antes de convertirse en profesores permanentes; sin embargo, estos cursos normalmente no tienen lugar en el primer año, cuando sólo puede haber una breve

introducción o un curso sobre habilidades docentes básicas.

En otras profesiones es bastante común que la acreditación y la formación incluyan diversos niveles, especialmente en profesiones sanitarias. Por ejemplo, tres cuartas partes de los estudiantes en los programas de Estudios Sanitarios expedidos por la Universidad de Oxford Brookes son enfermeras postgraduadas que ascienden en su profesión mediante niveles sucesivos. Parece bastante probable que en Reino Unido se adopte un sistema multinivel con un primer nivel que implique formación para la práctica en el aula y la calificación, orientado al crecimiento mero de profesores a tiempo parcial y ayudantes, que se tome como un programa de iniciación por los nuevos profesores universitarios.

En la Universidad de Oxford Brookes existe evidencia de que los ayudantes creen que asistir a los programas docentes aumenta la probabilidad de presentar su tesis doctoral a tiempo, al reducir la ansiedad y mejorar la eficiencia docente. El nivel 2 sería para profesores universitarios a tiempo completo que se preparasen para ser profesores permanentes e incluiría formación para el diseño de cursos, diseño de evaluaciones y valoración y mejora de cursos.

En los Estados Unidos existe evidencia de que estos programas aumentan la probabilidad de obtener una plaza y reducen el tiempo dedicado a acceder a esta plaza (Cox, 1995). El actual desarrollo del programa de acreditación de la SEDA para profesores asociados como una versión reducida del programa completo desarrollado por la SEDA es un buen ejemplo de esta aproximación a la formación en dos niveles. Carole Baume (1997) describe los programas desarrollados por la SEDA, así como algunos de los programas de formación que esta institución ha acreditado.

Se podría decir que hay un nivel 3 relacionado con el diseño y la gestión de programas de postgrado, que podría adoptar la forma de un Master, en la misma forma en que masters similares, tal como los Masters of Arts, y programas de desarrollo de gestión son comunes en las sucesivas etapas de desarrollo profesional para profesores de escuela y directores escolares. No obstante, actualmente hay muy pocas titulaciones de posgrado en el Reino Unido.

Qué deberíamos especificar la formación?

Cuando la formación en la docencia es opcional y se realiza a pequeña escala, el contenido de los cursos puede ser muy variado y normalmente no se evalúan los resultados. Los temas que se tratan en los cursos pueden depender de las personas disponibles para impartir el programa, más que de un análisis de puestos o de los intereses de los participantes, y a menudo menos de cualquier acuerdo de ámbito nacional. Sólo cuando los cursos son obligatorios y, particularmente, cuando están ligados a las decisiones sobre permisos de prueba o de acceso a una posición permanente adquiere mayor importancia especificar las cosas más detalladamente.

La aprobación formal de cursos y programas orientados al acceso a puestos académicos ha aumentado el rigor y la necesidad de responder de ellos. Cada vez más los programas están especificando no sólo el contenido sino también los resultados de aprendizaje que deben alcanzarse y el número de horas necesario. Aunque aún no se aproxima a la duración de un Bachelor of Education o ni siquiera de un Post Graduate Certificate in Education, es muy común que los programas sean de 200-300 horas de duración, incluyendo la práctica de docencia y el tiempo de reflexión.

En el norte de Europa y en Oceanía los programas de formación inicial que se están desarrollando actualmente, que se describen y discuten públicamente, son de una duración similar. Esta duración es 20 veces mayor que el programa recomendado para el desarrollo del personal de las universidades de Reino Unido en la década de los 80. En cambio, en los Estados Unidos la formación de los ayudantes tiende a ser mucho más breve.

En Nueva Zelanda ha habido un intento de especificar con un detalle considerable las competencias docentes para la formación inicial en el sector político, así como en algunos de los cursos del nivel de Certificate para el sector de Further Education en el Reino Unido. El programa de acreditación de la SEDA especifica objetivos tales como "diseñar un programa de docencia a partir del esquema o resumen de un curso".

La Universidad de Utrecht especifica capacidades relacionadas con el contenido, el diseño instruccional,

la organización y competencias generales incluyendo la reflexión sobre la práctica profesional (Keesen et al., 1996). El programa de la SEDA incluye también una serie de valores y principios que deben subyacer al trabajo de los profesores, tales como: "toda actividad de enseñanza debe procurar activamente una mejor comprensión de cómo aprenden los estudiantes".

Si bien es necesario desarrollar programas con un propósito claro y el esfuerzo por unificar estilos, tan pronto como los objetivos y, especialmente, los valores, se hacen explícitos, se origina un fuerte debate. A pesar de la difusión extraordinariamente rápida del programa de la SEDA, algunas instituciones inevitablemente encuentran que no pueden aceptar sin más un conjunto de objetivos y valores tan específicos o, posiblemente, cualquier conjunto de valores y objetivos diferentes de los suyos propios.

Dada la manera en que la formación inicial de profesores escolares de niveles académicos inferiores se ha especificado cada vez más y se ha controlado en el Reino Unido, puede ser arriesgado para la Enseñanza Superior evitar completamente tal especificación en caso de que se imponga.

Debería haber una formación diferente para diferentes tareas?

No todos los profesores de Enseñanza Superior tienen la misma combinación de elementos laborales. Algunos sólo enseñan cursos que otros han diseñado, mientras que otros diseñan y gestionan módulos, y otros diseñan y gestionan programas o titulaciones completas. Más allá de las variaciones en las responsabilidades docentes, que pueden recogerse en la perspectiva de distintos niveles de formación anteriormente mencionada, existen también diferencias en otros elementos de la vida académica. Por ejemplo, en Australia, algunos programas incluyen trayectorias de enseñanza y gestión en los cuales los profesores universitarios pueden especializarse después de un período inicial común (Neumann y Lindsay, 1996).

Cada vez se oyen más voces pidiendo una perspectiva integral en la cual tanto la investigación, como la consultoría, la gestión, y todos los componentes de una vida académica profesional y no sólo la enseñanza, sean adecuadamente contempladas por un programa de formación (Brew & Bowd, 1997; Johnston, 1996). Las universidades de investigación en el Reino Unido han sido más lentas en adoptar el programa de la SEDA, incluso cuando tienen programas para nuevos profesores, en parte debido a que su formación inicial no está tan estrechamente focalizada en la enseñanza. Parte del problema se debe a la gran diversidad de contextos institucionales pero parte se debe a la tan común "aproximación de una sola toma" a la formación: esto es, al intento de proporcionar toda la formación que un profesor universitario necesitará a lo largo de su carrera profesional de una sola vez, normalmente al principio.

Si el desarrollo profesional continuo estuviera tan organizado y fuera tan minucioso como la formación inicial, la formación inicial no tendría que soportar una carga tan pesada y difícil. En la Universidad de Utrecht existe una estructura de carrera que permite la elección de rutas alternativas enfatizando la investigación, la enseñanza o un equilibrio entre ambas, y distintos niveles en cada ruta requieren una formación y unas competencias diferentes, incluyendo, cuando resultan necesarias, competencias avanzadas en enseñanza (Keesen et al., 1996).

Cómo debería hacer frente la formación a diferencias entre los distintos contextos?

A diferencia de la mayoría de los profesores de niveles académicos inferiores, los profesores de la Open University, en la Escuela de Minas Cambourne, y en el Royal College of Music, no tienen mucho en común, en términos de las tareas que realizan a lo largo de su jornada laboral. Esto es en parte una cuestión de importantes diferencias entre disciplinas, pero también una cuestión del contexto institucional y de tradiciones docentes.

La enseñanza de música en la Universidad de Oxford Brookes no es muy similar a la enseñanza de música en el Royal College of Music. Algunas instituciones han desarrollado procedimientos específicos de formación de profesores para ajustarse a sus procedimientos específicos de enseñanza. Así, la Universidad de Aalborg, que ha adoptado una enseñanza basada en proyectos, ha desarrollado un programa para nuevos profesores centrado en la supervisión de estos proyectos (Kolmos, 1996). Igualmente, en la Universidad de Limburgo no se ha permitido desde 1974 que nadie realice tutorías

hasta haberse entrenado en el enfoque de aprendizaje basado en problemas (problem based approach) incluso los nuevos catedráticos tienen que ser entrenados. Sin embargo, la formación inicial de los profesores pretende prepararles para cualquier escuela en la que vayan a trabajar. Cualquier aproximación estatal a la formación debe reconocer que los profesores en educación superior deberán tener algunas competencias genéricas que les permitieran trabajar efectivamente allí donde su carrera les lleve. Los Estados Unidos han sufrido las consecuencias de que la mayoría de sus Community Colleges y las universidades no dedicadas a la investigación están llenas de profesores entrenados en un pequeño número de instituciones de investigación de élite y cuya formación como ayudante estaba orientada a enseñar a estudiantes muy capaces en un entorno de investigación, que no guarda ningún parecido con aquél en el que desarrollarán su carrera docente.

La mayor parte de la formación profesional implica un conocimiento redundante: pocos ingenieros utilizan en su profesión todas las matemáticas que eran obligatorias en primero, y la mayoría de los médicos utilizan poco sus conocimientos en bioquímica. Sin embargo, ser a un error ligar la formación inicial demasiado estrechamente a contextos muy específicos. El peligro surge cuando la formación inicial en educación superior se hace en el desempeño de la profesión (in-service) y dentro de instituciones específicas (in-house) para su propio personal. El hecho de que a lo largo de su carrera profesional muchas de estas personas se trasladarán a otras universidades no es normalmente algo que preocupe pero desde un punto de vista nacional probablemente debería serlo.

Cómo podrá abordarse la ausencia de planes de formación con el personal existente?

Probablemente la mitad de las instituciones de Educación Superior en el Reino Unido tienen pocas actividades de formación inicial y por otra parte muchas de ellas son probablemente demasiado pequeñas y con muy poco personal nuevo cada año para poder proporcionarles una formación adecuada. Para estas instituciones la estrategia más adecuada es probablemente el aprendizaje a distancia con mentores locales, y, cuando sea posible, con una tutoría a distancia específica para una disciplina.

Dada la falta de formación profesional y de apoyo nacional para aquellos que gestionan programas de formación en universidades, la situación podrá mejorarse probablemente recurriendo a materiales bien desarrollados y una evaluación de calidad asegurada.

El Post Graduate Certificate in Education de la Open University ya entrena a un 10% de los profesores en el Reino Unido y ha ganado premios por su calidad. Está diseñado para la formación presencial una analogía cercana a la formación actual en Enseñanza Superior, caracterizada por ser llevada a cabo durante el desempeño profesional ("in-service") y en el interior de las instituciones (in-house)-.

Muchos profesores de enseñanza superior ocuparon sus puestos antes de que existiera una formación adecuada. Los cursos de formación inicial tampoco son a menudo adecuados para ellos. En los Estados Unidos el movimiento a favor de los "portafolios de docencia" ha comprometido a un gran número de profesorado en la revisión, el desarrollo y la documentación de su práctica docente.

El programa de acreditación de la SEDA permite que los profesores experimentados presenten un portafolio de evidencias sobre su docencia sin pasar por un entrenamiento formal, y esto es también lo que los profesores asociados con experiencia de la Open University hacen en Escocia. En estos casos la preparación apoyada para Accreditation for Prior Learning parece la trayectoria más apropiada en estos casos.

Conclusión

La formación de los profesores universitarios está en un estado de rápida expansión y desarrollo en todo el mundo. Aprendiendo de prácticas innovadoras y de errores estratégicos de otros países, tenemos más oportunidades de desarrollar una práctica efectiva.

En la década pasada el reto ha sido para aquellos que han desarrollado sus propios programas dentro de instituciones individuales. Actualmente tenemos una amplia gama de ejemplos excelentes de prácticas a ese nivel individual pero muy desigual. El próximo desafío se plantea en los contextos nacionales e internacionales establecer marcos para hacer la formación de los profesores universitarios

m s universal y m s igualitaria tanto en calidad como en sus resultados-.

Referencias

- Baume, C. & Baume, D. (1997) A national scheme to accredit university teachers. International Journal for Academic Development, 2,1.
- Cox, M. (1995) The preparation of new and junior faculty. In W.A. Wright (Ed.) Teaching improvement practices. Anker.
- Eckman, B. (1996) Compulsory pedagogical training as a requirement for an Associate Profesorship. International Consortium for Educational Development in Higher Education Conference. Vasa: Finland.
- Bouhuijs, P. and Keesen, F. (1997) Preparing university teachers in the Netherlands: issues and trends. International Journal for Academic Development, 2,1.
- Brew, A. And Boud, D. (1997) Preparing for new academic roles: a holistic approach to development. for new academic roles: a holistic approach to development. International Journal for Academic Development, 2,1.
- Fuglem, M. (1996) Preparing university teachers in engineering and architecture at the Norwegian University of Science and Technology. International Consortium for Educational Development in Higher Education Conference. Vasa: Finland.
- Gaff, J.G. (1996) Socialising future faculty to the values of undergraduate education. Change, July/August, pp 38-44
- Glaser, J. (1993) A teaching doctorate? The doctor of Arts Degree. Then and Now. Washington: American Association for Higher Education.
- Goldschmid, M.L. (1991) Academic training and professional success of university graduates: an empirical study. CPD, EPFL, n 244.
- Johnston, S. (1996) Addressing the "big picture": teacher preparation as part of induction into academic life and work. International Consortium for Educational Development in Higher Education Conference. Vasa: Finland.
- Keesen, F., Wubbels, T., Tartwijk, J.V. & Bouhuijs, P.A.J. (1996) Preparing University Teachers in the Netherlands: issues and trends. International Journal for Academic Development, 1,2, pp. 8-16.
- Klemp, G.O. (1997) In Vermyl, D.W. (Ed.) Relating Work and Education. San Francisco: Jossey Bass.
- Kolmos, A. (1996) Training project provision. International Consortium for Educational Development in Higher Education Conference. Vasa: Finland.
- Lambert, L. & Tice, S.T. (1992) Preparing Graduate Students to Teach: A Guide to Programs that Improve Undergraduate Education and Develop Tomorrow's Faculty. Washington: American Association for Higher Education.
- Lewis, K. (1996) Faculty development in the United States: A brief history. International Consortium for Educational Development in Higher Education Conference. Vasa: Finland.
- Nasr et al. (1996) The relationship between performance between university lecturers qualifications in teaching and students ratings of their teaching performance. International Consortium for Educational Development in Higher Education Conference. Vasa: Finland.
- Neumann, R. And Lindsay, A. (1996) Developing an integrated course in university teaching, management and administration. International Consortium for Educational Development in Higher Education Conference. Vasa: Finland.
- Newstead, S. (1996) The psychology of student assessment. The Psychologist, 9, 12, pp 543-547.
- Task Force on Resource Allocation (1994) Undergraduate Teaching, Research and Community Service: What are the Functional Interactions? A Literature Survey. Toronto: Ontario Council for University Affairs.
- Wubbels, T. (1996) Portfolios in a faculty training program and assessment procedure. International Consortium for Educational Development in Higher Education Conference. Vasa: Finland.

Graham Gibbs es el Co-Director del Centro para la Pr ctica en Ense ñanza Superior en la Open University que actualmente est desarrollando diversos cursos de formaci n a distancia para profesores de ense ñanza superior para universidades en el Reino Unido y en todo el mundo. Es tambi n miembro del Equipo de Coordinaci n Nacional para la Fundaci n HEFCE para el Desarrollo de la Ense ñanza y del Aprendizaje. Anteriormente fue profesor y director acad mico del Centro de Desarrollo y Aprendizaje del Personal en Oxford Brookes. Es el organizador del International Consortium for Educational Development (ICED) y el autor de varios libros y art culos sobre ense ñanza superior.