

UNIVERSIDAD DE CONCEPCION  
DIRECCION DE DOCENCIA

**CONCEPCIÓN DE LA DOCENCIA Y PRÁCTICAS EN LA  
PEDAGOGÍA UNIVERSITARIA**

María Inés Solar Rodríguez  
Dra. en Filosofía y Ciencias de la Educación  
Profesora Titular de la Facultad de Educación  
Directora de Docencia  
Universidad de Concepción

Teléfono : (41) 204579  
Fax : (41) 247320  
Correo electrónico: [marsolar@udec.cl](mailto:marsolar@udec.cl)

## RESUMEN

En este artículo se aborda la concepción de la docencia y las prácticas pedagógicas en los nuevos escenarios del siglo XXI.

La especificación de nuevas demandas en la formación profesional supone cambios importantes en la forma de abordar la docencia universitaria, que debe enfrentar el tema de la calidad, con una visión más holística respecto a sus dimensiones: comprender la complejidad de la gestión de la docencia y los cambios del currículo, en cuanto a métodos de enseñanza y evaluación, en el marco de un nuevo estilo docente.

El significado de la función docente se ha ampliado, involucrando distintas fases o etapas que permiten concretar el proyecto formativo, en el cual participan actores diversos y donde se requieren ámbitos de aprendizaje específicos y una cultura de evaluación de carácter colaborativo para concretar sus metas.

El desafío de innovar las prácticas pedagógicas requiere rasgos y características de calidad del docente que trasciendan su individualidad y que influyan positivamente en sus pares, la institución y los proyectos colectivos. El desarrollo profesional se desenvuelve en forma simultánea con el crecimiento personal e implica el saber, el saber hacer, el querer hacer y el ser feliz; además, es proporcional al compromiso, la valoración de su rol, y el clima de interrelaciones que genera.

Las prácticas pedagógicas necesitan reorientarse y proyectar un estilo de formación que ponga en juego principios y procedimientos de orden teórico y práctico, con propuestas de intervención diversificadas, situando a los estudiantes ante realidades motivadoras, complejas, intelectualmente atractivas, estimulando así el compromiso personal y el trabajo en equipo.

El nuevo modelo de docencia requiere capacitar a los profesores a partir de la reflexión y la indagación de sus propias prácticas, como asimismo, del diálogo con sus pares, innovando el propio currículo e investigando sus procesos y componentes. Las universidades deberán promover políticas y estrategias para apoyar la capacitación requerida y reconocer la docencia como el eje central en la formación profesional.

## **"OUTLOOK ON TEACHING AND TEACHING PRACTICES IN UNIVERSITY EDUCATION "** **ABSTRACT**

This paper addresses the outlook on university teaching and teaching practices in the new scenarios of the 21<sup>st</sup> Century.

New requirements established for professional training call for significant changes in university teaching methods. The issue of quality now needs to be approached in a more holistic manner in terms of its dimensions: the complexity involved in managing teaching and curricular changes, and teaching and evaluation methods, need to be understood in the framework of a new style of teaching.

Teaching has expanded its meaning, and it now involves different phases or stages needed to develop the training project. Different actors are involved in this process and this calls for specific learning environments and a culture of collaboration and evaluation to achieve teaching goals.

The challenge of innovating in teaching practices imposes the need for features and characteristics of quality in the teacher which go beyond his/her own individuality and are projected on to the teacher's peers, the educational establishment and collective projects. Professional development takes place simultaneously with personal growth and it implies know-how, willingness to do things and being happy. It is in direct proportion to the teacher's

commitment, the valuation of the teacher's role and the atmosphere of interpersonal relationships it produces.

Teaching practices need to be reoriented so as to project a training style that brings into play theoretical and practical principles and procedures that include diversified intervention methods which place the students face to face with motivating and complex situations that are intellectually challenging and encourage personal commitment and team work.

The new model of innovative teaching imposes the need to train teachers to reflect on their own practices and look at them inquiringly. It also requires establishing a dialog with their peers, introducing innovations into their own curricula and investigating its processes and components. Universities should promote policies and strategies in support of the training required and should acknowledge teaching as the core feature in professional training.

## **Consideraciones generales.**

Los nuevos escenarios del siglo XXI plantean requerimientos, desafíos y renovadas demandas de formación profesional a las instituciones de educación superior. El debate sobre la calidad de las instituciones universitarias y de la educación que imparten ha incentivado los procesos de análisis institucional y ha generado una serie de prácticas de evaluación, que están reorientando sus metas y su misión institucional, y que se concretan en sus planes estratégicos.

La cultura del cambio y el mejoramiento continuo empieza a permear el sistema universitario, y los compromisos con la innovación se reflejan en las nuevas propuestas de políticas educacionales y en la identificación de factores que facilitan este proceso, los que abarcan marcos de referencia tanto semánticos como pragmáticos.

En este debate, la dimensión pedagógica de los modelos de formación exige replantear la docencia universitaria tradicional y el enfoque de los programas y las carreras de pregrado, hacia un nuevo modelo de enseñanza superior, centrado en el estudiante (MECESUP, 1998)<sup>1</sup>. Este desplazamiento tendrá repercusiones en varios planos: en el diseño de los planes de estudios, en la estructuración de la enseñanza, en las concepciones pedagógicas, en la elaboración de materiales didácticos y en las formas de evaluación, entre otros.

Del mismo modo, esta situación implica que se desarrollen políticas pertinentes para facilitar a los docentes la adquisición de nuevas competencias pedagógicas y para propiciar su desarrollo personal. También conduce a una nueva definición de equilibrio entre teoría y práctica, entre descubrimiento y transmisión, entre linealidad e integración de los conocimientos, entre formación general y formación especializada.

En este escenario formativo, se deben incorporar las nuevas tecnologías de información y comunicación como apoyo al proceso docente, y destacar el impacto que están teniendo y que van a tener como potencial para incrementar el procesamiento de la información y favorecer el acceso y la utilización, incentivando así la autonomía en el aprendizaje.

¿Cómo responden los docentes a estas nuevas demandas? ¿cuáles son las concepciones de la docencia a que nos adscribimos y cómo nos aproximamos a ellas? ¿qué rasgos básicos caracterizan la docencia de calidad y el buen profesor? ¿cómo innovar nuestras prácticas pedagógicas? Estas interrogantes orientarán a continuación el desarrollo del trabajo sobre el tema que nos preocupa.

---

<sup>1</sup> MINEDUC (1998): Proyecto de Mejoramiento de la Calidad e Equidad de la Educación Superior (MECESUP) 1998-2003. Fundamentos y elementos de política y componentes. Dcto Mimeografiado, Santiago.

## La docencia universitaria: concepción, enfoques y coordenadas básicas

Cuando se hace referencia a la acción docente, se la contextualiza fundamentalmente en el aula, lugar casi único en que despliega esta acción. Se desconoce que tanto en su interior como exterior, se articulan múltiples procesos y dinámicas.

La docencia se concibe como la actividad central en la formación, capacitación de los miembros de la comunidad académica, cuyo núcleo básico es el proceso de aprendizaje-enseñanza (CINDA, 1998)<sup>2</sup>. Por lo tanto, la función docente involucra un conjunto de decisiones, actividades y tareas, en que participa el profesor en un contexto de intervención institucional, orientado a la formación de personas capaces de aportar y transformar su entorno cultural.

Desde esta perspectiva, la función docente se amplía e involucra distintas fases, como son: la preparación (enseñanza preactiva, que es la fase de desarrollo de la intervención), la enseñanza activa y la fase postactiva. Además, trasciende el ámbito de lo visible, lo objetivo y lo cuantificable, así como la actuación de los propios docentes. Como ocurre con otras prácticas sociales, la función docente no es ajena a los signos que la caracterizan como altamente compleja. Durante el proceso, se pasa de la homogeneidad a la diversidad, de las certezas a las incertidumbres, de los conjuntos de perfiles claros a otros borrosos. Ello hace que esté sometida a tensiones y contradicciones que en muchos casos provocan un alejamiento de aquello que es su tarea central: el trabajo en torno al desarrollo de la persona, el apoyo en la construcción de su conocimiento y la optimización de sus capacidades para aprender.

En el análisis de la función docente, se distinguen tres tipos de enfoques, que han sido habituales en el tratamiento del tema por autores diversos:

1. Enfoque artesanal. Se basa en la propia experiencia y en las opiniones que se han tenido o compartido con otros docentes, con padres, ciudadanos, representantes comunitarios, etc. Este conocimiento se genera más en la intención que en datos rigurosos, sistemáticos sobre lo que sucede en las prácticas pedagógicas.
2. Enfoque profesional. Es más sistemático, riguroso, pues requiere formación específica de elementos teóricos y técnicos. Por su parte, este conocimiento más sistemático se genera como resultado de investigaciones sobre ciertas características, variables, interacciones, etc., basadas en análisis contrastados que se consideran válidos. Además, sirve de base para el mejoramiento de la docencia.
3. Enfoque técnico. Es propio de especialistas o expertos en evaluación, en investigación sobre la docencia o en psicología del aprendizaje.

De estos enfoques, el profesional es el que correspondería aplicar para impulsar las innovaciones y mejorar las prácticas pedagógicas, por cuanto, permite asumir la autonomía, la reflexión y el autodesarrollo profesional.

El mejoramiento de la calidad de la docencia está condicionado por una serie de rasgos básicos que deben ser cautelados en sus diferentes fases o etapas.

En la etapa previa de la docencia, se subraya el diseño y la planificación con sentido de "proyecto formativo", que puede ser asumida en forma individual o grupal y que se concreta en un documento escrito, que "obliga a pensar por adelantado" todo el proyecto, convierte la iniciativa en algo compartido y público, permite confirmar tanto la coherencia como la viabilidad del intento, a la vez que constituye una especie de compromiso formal sobre lo propuesto. Aspectos como la coherencia entre el programa de la asignatura y el "proyecto

---

<sup>2</sup> CINDA (1998): Gestión de la Docencia e Internalización en Universidades Chilenas: Alfabetas Artes Gráficas, Santiago, Chile.

formativo general” de la carrera o la facultad, la coordinación, la relación entre teoría y práctica del programa, la estructura y los componentes curriculares del programa, y la riqueza informativa (su originalidad, disponibilidad para los alumnos, posibilidad de “negociar” con ellos y otros aspectos, son parte del compromiso formal). (Zabalza, 1999).<sup>3</sup>

Los ámbitos de aprendizaje constituyen otro rasgo esencial para mejorar la función docente y otorgan gran importancia a las condiciones ambientales en que se desarrolla la interacción didáctica. Los espacios físicos, el mobiliario, la disposición de los recursos, el ambiente de trabajo, etc., influyen en el nivel de compromiso de los estudiantes y en el grado de satisfacción de docentes y alumnos. Ahora bien, si se quiere desarrollar un estilo de aprendizaje más autónomo, mediante metodologías participativas, debería existir un equilibrio entre los siguientes elementos: el espacio, los recursos, la estética y las interacciones afectivas y simbólicas que proporcionan esos espacios.

En la etapa interactiva, seleccionar buenos contenidos significa escoger los más importantes de ese ámbito disciplinario y acomodarlos a las necesidades formativas de los estudiantes (perfil profesional de quienes se están formando). El docente debe transmitir a los estudiantes el mapa o diagrama en relieve de su asignatura, con los conceptos o ideas claves más representativos de su estructura. El rol del docente como comunicador es insustituible. La transferencia personal, el encanto, así como la cordialidad que se produce entre el docente y sus estudiantes, son primordiales, por muy excelentes que sean los recursos alternativos que ofrezcan a sus alumnos. La comprensión del aprendizaje se fortalece incorporando mecanismos organizadores previos, abordando los puntos clave, estableciendo la diferenciación e integración entre distintos conceptos, incorporando contenidos opcionales, combinando elementos narrativos y conceptuales, introduciendo dispositivos o recursos que contribuyan a la comprensión, incorporando actividades de repaso y sistemas metacognitivos, etc., elementos todos muy necesarios para lograr aprendizajes significativos.

En esta etapa, la incorporación de materiales de apoyo, como son los textos autoprogramados, las guías, los *dossier*, los módulos, otros tipos de material complementario, y otros, facilitan el procesamiento más elaborado de la información. Su objetivo básico consiste en neutralizar la “soledad del estudiante en la construcción del conocimiento”, mientras se familiariza con el sistema de estudios y va configurando un estilo propio de aprender.

La metodología didáctica debe responder a las características de la disciplina de que se trate y al estilo que se emplee para abordar los contenidos de dependencia e independencia, impulsivo y reflexivo, etc.. Las cualidades comunicativas del profesor son imprescindibles y condicionan el clima de interacciones de la clase. La implicación, la motivación y las expectativas de los estudiantes, son determinantes en el éxito que se logre en esta fase. Los estudiantes deben ser expuestos además a experiencias “fuertes”, que los obliguen a romper la rutina y a proponer respuestas originales y novedosas. El aporte que puedan brindar las nuevas tecnologías y diversos tipos de recursos, constituye un valor agregado importante. En esta etapa, no debe descuidarse la atención personal y el apoyo a los estudiantes a través de una buena tutoría.

En la etapa postactiva, son necesarios los mecanismos de revisión del proceso, los sistemas de evaluación utilizados, la certificación de las habilidades alcanzadas, y las estrategias de coordinación con los colegas. Al respecto, la cultura de la colaboración es un

---

<sup>3</sup> Zabalza (1999): ¿Qué caracteriza la calidad de la docencia universitaria?. Ponencia presentada I Symposium Iberoamericano de Didáctica Universitaria: La calidad de la docencia en la Universidad. Universidad de Santiago de Compostela, XII. 99.

desafío. El profesionalismo requiere romper el aislamiento y saber qué ocurre a nuestro alrededor y cómo nos estamos acercando al proyecto formativo al que estamos adscritos.

Si los sistemas de evaluación son adecuados, nos permitirán establecer la retroalimentación posterior y proponer sugerencias y nuevas orientaciones para el logro de los objetivos planteados y de las competencias que evidencian los alumnos al término de sus estudios.

### **El desafío de innovar en las prácticas pedagógicas: nuevo estilo docente.**

La docencia universitaria de calidad, descrita anteriormente, requiere rasgos y características de calidad del docente, que le permita poseer o elaborar un modelo personal de intervención, que se concrete en opciones diversas, acordes con la situación en que le corresponde actuar.

De los estudios sobre los rasgos que caracterizan este nuevo estilo docente, destacamos los siguientes:

1. Debe haber respeto al derecho de sus estudiantes a crecer y desarrollarse en su integridad personal y psíquica completa, a su capacidad de aprender, a su biografía académica específica en relación con las asignaturas de que se trata, así como a su futuro proyecto profesional. Significa también el respeto al derecho de los estudiantes a equivocarse y a que sus errores se conviertan en aprendizaje. Por último, cabe agregar el respeto a la autonomía del estudiante, a su participación, y a la expresión de su creatividad.
2. La calidad de un profesor se refleja en su equilibrio personal para organizar los componentes de su actividad profesional, asumiendo parte de la responsabilidad sobre las causas del fracaso de los estudiantes y de lo que no funciona en su docencia. Implica reflexionar qué personas son ellos mismos y quiénes son sus estudiantes, ello apunta a ser democráticos a la hora de dialogar sobre temas académicos y tener buenas relaciones, sin caer en un populismo impropio del espíritu docente.
3. El buen profesor no dicta clases, sino que investiga cómo darlas. Respeta al derecho del estudiante a ejercer su particular estilo cognitivo. Investiga cuál es el significado real del mensaje emitido, es decir, del texto afectivo que ha quedado escrito en la mente de sus estudiantes. Podemos explicar lo que sabemos, pero enseñamos lo que somos.
4. El docente debe proponerse como objetivo que los estudiantes enriquezcan sus habilidades de pensamiento, en la tarea de comprender y transformar la realidad profesional de que se trate. Procurar que salgan del aula con más preguntas que respuestas sobre el tema en estudio, y que indaguen en lugar de memorizar y repetir.
5. El buen docente debe atender al mensaje manifiesto o verbal (tema del que se habla), el mensaje oculto (no verbalizado), además de otros tipos de mensajes (lógico, didáctico, ético, de generosidad, de elegancia, de desequilibrio afectivo, de serenidad, y de inseguridad personal, etc.). Implica también presentar el sistema de decodificación denotativa y el sistema de decodificación connotativa, ayudando al estudiante a avanzar, cuando éste no llega a los límites de sus zonas multidimensionales de desarrollo más o menos próximo.
6. Es preciso incorporar formas flexibles y alternativas de programación y aprendizaje en aquellos casos en que el ritmo de avance de los alumnos sea inferior al previsto en la programación establecida. A veces, una misma estrategia didáctica puede producir efectos muy distintos en diferentes alumnos.
7. Es importante mejorar lo que sí depende de los docentes: la calidad de lo que se hace en las aulas, en los laboratorios, en terreno, etc., considerando el resto de las variables intervinientes, que no dependen del docente y sobre las cuales se carece de poder de intervención. Generalmente, se critica lo que no se puede modificar, olvidando sistemáticamente de intervenir sobre lo que sí podría mejorarse.

Los rasgos señalados trascienden la individualidad del docente y hacen irradiar su calidad hacia sus pares, la institución, la organización y los proyectos colectivos. El docente entusiasmado entusiasma; el motivado motiva; el sereno tranquiliza; el que piensa hace pensar, etc., al igual que consecuentemente, el aburrido aburre, el amargado amarga, etc.

La calidad de un profesor es proporcional a su compromiso, a la valoración de su rol y al clima interrelacional que genera. El desarrollo profesional surge en forma paralela al crecimiento personal, e implica saber, saber hacer, querer hacer y ser feliz.

### **¿Dónde estamos y qué hemos aprendido?**

La sistematización, la integración, la interdisciplinariedad, la interculturalidad, son principios orientadores de la función docente, que han de complementarse y servir de base a la mejora continua de la concepción de la docencia y de las prácticas pedagógicas, tendientes a una formación profesional de calidad. La expansión actual del conocimiento y la reflexión en torno a los procesos de su producción, exigen cada vez más profundización sobre la cuestión disciplinaria, lo que permite un dominio previo de las estructuras sustantiva y sintáctica de las disciplinas.

En el desarrollo actual de las propuestas, se señala la necesidad de hacerse cargo de la diversidad de enfoques y de la inclusión de los procedimientos o modos de construcción de conocimientos propios del área respectiva, como contenidos de la formación. Este planteamiento se inserta en una concepción curricular abierta, flexible, integral, basada en procesos cognitivos y metacognitivos, y en el desarrollo del autoaprendizaje, no sólo en la efectiva comprensión de las ideas consolidadas, sino en el propio cuestionamiento de las mismas, situando a los estudiantes ante realidades motivadoras, complejas y desafiantes, que los hagan capaces de asumir riesgos y afrontar desafíos.

Ello implica reconocer al profesor como una persona que elabora propuestas de intervención diversificadas, que proyecta un estilo personal de formación, que pone en juego principios y procedimientos de orden teórico y práctico, y que expresa intencionalidades definidas. Significa reconstruir los contenidos desde una nueva mirada, marcada por la centralidad del proceso de enseñanza. Significa diseñar actividades que propongan la puesta en práctica de procesos cognitivos de distinto tipo por parte del alumno (comprensión, interpretación, análisis, resolución de problemas, síntesis, valoración, etc.), con el objeto de provocar la construcción de conocimientos. Esto confirma el valor de contemplar en las propuestas formativas, procesos que impliquen para los profesores, desafíos que deberían plantear a los estudiantes, estimulando el compromiso personal y el trabajo en equipo.

Se sabe que los docentes actúan en función de sus concepciones (teorías implícitas) sobre el aprendizaje y la enseñanza, como asimismo, que el profesor principiante lleva consigo juicios intuitivos de experiencia que lo llevan a una cierta comprensión de la situación didáctica que se derivan de sus experiencias previas. La respuesta a esta inquietud podría ser una formación sistemática y supervisada, que le permitiese ir construyendo sus teorías y concepciones personales, hasta llegar a convertirse en experto, con un saber práctico sobre la docencia. Lo señalado también puede ser confrontado con la experiencia de los otros, desde la perspectiva de compartir el conocimiento y elaborar su propio modelo de concepción y práctica pedagógica formativa. Necesitamos que el docente se plantee, se comprometa y se involucre en el mejoramiento de sus prácticas docentes. "Es este un cambio cultural que demanda tiempo, que requiere de un razonamiento deductivo, que da cuenta de un replanteamiento epistemológico del conocimiento pedagógico, de nuevas concepciones del aprendizaje, diseño y

organización de la docencia, que implica además el desarrollo de nuevas formas evaluativas del aprendizaje". (Zurita, 1999)<sup>4</sup>

### **A modo de conclusión.**

El profesorado universitario se comprometerá con la docencia y la realizará con calidad, cuando la perciba y la valore con sentido de proyecto formativo, como un reto de investigación, creación, y reflexión crítica a sus propias prácticas, y al momento de integrar la autoevaluación como herramienta básica para mejorar y conducir procesos innovadores.

La función docente debe ser entendida como un proceso que genera aprendizaje, desde la perspectiva de compartir el conocimiento conjuntamente con los estudiantes, de modo de apoyar la construcción, por parte de éstos, consiguiendo así, que surjan resultados formativos más acordes con las exigencias de una sociedad moderna que opta por la innovación.

En este nuevo modelo de docencia, será preciso capacitar a los profesores a partir de su propia práctica, sustentada en la capacidad de reflexión e indagación acerca de su función, de sus propias experiencias, en diálogo permanente con colegas, afianzando los procesos docentes y mejorando de manera continua la acción educativa, innovando el propio currículo e investigando sobre sus procesos y componentes.

Los profesores podrán aprender nuevos modos de trabajar, si disponen de los recursos y condiciones para ello, si entienden la pedagogía como una instrumento de resolución de problemas y pueden combinar las estrategias formativas con el trabajo colaborativo, como herramienta de enriquecimiento profesional.

Las universidades deberán promover políticas y estrategias que permitan potenciar una cultura orientada hacia el cambio dentro de la organización, creando o fortaleciendo organismos que movilicen las iniciativas internas, articulen proyectos a mediano y largo plazo, apoyen la capacitación, las acciones innovadoras, vía proyectos e investigación en pedagogía universitaria. La experiencia generada en algunas universidades nacionales y extranjeras de contar con programas de apoyo a proyectos de innovación docente, ha tenido gran impacto en el mejoramiento de la docencia y en el logro de aprendizajes que mejoran la comprensión, la transferencia y el análisis crítico de la información. Junto a los programas de apoyo a proyectos, los talleres de capacitación en pedagogía universitaria, que se ofrecen permanentemente, procuran dar respuestas a las necesidades e intereses formativos de los participantes, intercambiar experiencias y vivenciar estrategias innovadoras que puedan ser aplicadas en su propia práctica. Los talleres en que participan docentes de distintas disciplinas se conciben como espacios de trabajo en que se facilita el aprendizaje a través de la reflexión, la práctica y la discusión colectiva, espacios que también se ofrecen a profesores de la misma área, preocupados por desarrollar propuestas de mejoramiento de la enseñanza de sus respectivas asignaturas.

Finalmente, la docencia de calidad se logra cuando los profesores tienen vocación para enseñar, se sienten atraídos por esta función y asumen permanentemente el desafío de perfeccionarse y comprometerse con un proyecto formativo institucional.

---

<sup>4</sup> Zurita, R. (1999): Tradición y cambio: inserción de integración de las TIC, en la formación profesional. En Nuevos Recursos Docentes y sus implicancias para la Educación Superior, CINDA, Santiago

## **Bibliografía.**

1. Asociación para la Creatividad *Creatividad y sociedad*, Edic. Universidad de Barcelona, Barcelona N° 0, 2001.
2. Apodaca Y. y Cl. Lobato *Calidad en la universidad: orientación y evaluación*, Editorial Alertes, Barcelona, 1997.
3. Cabrerizo, D. *Diseño, desarrollo e innovación curricular: teoría y práctica*, Servicio de Publicaciones, Universidad de Alcalá, 1999.
4. Centro Interuniversitario de Desarrollo Andino (CINDA) *Gestión de la docencia e internalización en universidades chilenas*, Alfabetas Artes Gráficas, Santiago de Chile, 1998.
5. Ibid. *Las nuevas demandas del desempeño profesional y sus implicaciones para la docencia universitaria*, Alfabetas Artes Gráficas, Santiago de Chile, 2000.
6. Fernández, P. M. "¿Qué caracteriza la calidad de los docentes universitarios?", ponencia presentada en el I Symposium Iberoamericano de Didáctica Universitaria, titulada La Calidad de la Docencia en la Universidad. Universidad de Santiago de Compostela, XII, 1999.(mimeo).
7. Medina, A. y S. Gento *Organización pedagógica del nuevo centro educativo*, Edic. Universidad Nacional de Educación a Distancia, Madrid, 1996.
8. Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC) *Proyecto de mejoramiento de la calidad y equidad de la educación superior (MECESUP), 1998-2003, "Fundamentos y elementos de política y componentes"*, Santiago de Chile, 1998(mimeo).
9. Pérez J., R.López, M<sup>a</sup> D. Peralta y P. Muricio *Hacia una educación de calidad: gestión, instrumentos y evaluación*, Edic. Marcea S.A., Madrid, 2001.
10. Zabalza, ?? "¿Qué caracteriza la calidad de la docencia universitaria?". Ponencia presentada al I Symposium Iberoamericano de Didáctica Universitaria, denominado La Calidad de la Docencia en la Universidad. Universidad de Santiago de Compostela, XII, 1999.
11. Zurita, R. "Tradición y cambio: inserción de integración de las TIC, en la formación profesional", en *Nuevos recursos docentes y sus implicancias para la educación superior*, Centro Interuniversitario de Desarrollo Andino (CINDA), Santiago de Chile, 1999.