



Volumen 2 Nº 1 (Primer Trimestre, 2011): 13-22.

CHILE-SUECIA: TIPOS DE EVALUACIÓN DE LA CALIDAD EN LOS PROGRAMAS DE FORMACIÓN UNIVERSITARIA¹

EVALUATION OF THE QUALITY OF THE UNIVERSITY FORMATION PROGRAMS ACCORDING TO THE CONTEXT CHILE-SUECIA

Mag. Erna Díaz Cruz

Universidad de Playa Ancha
Viña del Mar - Chile
ernadiaz@yahoo.es

DOCTORADO EN POLÍTICAS Y GESTIÓN EDUCATIVA
UNIVERSIDAD DE PLAYA ANCHA, VALPARAÍSO

FECHA DE RECEPCIÓN: 12 noviembre 2010 – FECHA DE ACEPTACIÓN: 6 diciembre 2010

RESUMEN

La presente investigación tiene como propósito identificar los tipos de evaluación de la calidad en la educación superior universitaria en el contexto Chile – Suecia. Para tal efecto, abordaremos los sistemas de evaluación de la educación superior universitaria en un país que se encuentra en vías de desarrollo, como es el caso de Chile y otro plenamente desarrollado, como es el caso Suecia. Así mismo, se revisarán los modelos de evaluación utilizados en el contexto de la educación superior universitaria, características de los sistemas educacionales Chile - Suecia, como así mismo, el impacto que estos han tenido en los diferentes contextos educativos.

Palabras Claves

Calidad – Evaluación – Educación Universitaria

ABSTRACT

The present investigation has the intention of establish the types of evaluation of the quality in the university superior education in the context Chile - Sweden in the decision of improve the quality of the formation programs. For such effect, we will approach the systems of evaluation of the quality of the university superior education in a country that is in development routes, as it is the case of Chile and other totally developed, as it is the case of Sweden. Also, the characteristic models of evaluation of the educational systems Chile - Sweden in the context of the university superior education will be reviewed, like also, the impact that these have had in the different educative contexts.

KEY WORDS

Quality – Evaluation – Education University

I. INTRODUCCIÓN

El aseguramiento de la calidad de la educación superior universitaria es un tema que preocupa al país desde la década de los 80. La sociedad chilena ha sufrido profundas transformaciones, experimentando cambios en su composición a partir de la consolidación de las instituciones privadas de educación superior, la internacionalización de las universidades y con ello, la necesidad de la movilidad estudiantil y académica con el resto del mundo, lo que ciertamente, ha obligado a orientar las políticas públicas al mejoramiento de la calidad de la educación. Sin embargo, no es una

preocupación exclusiva de Chile o la región de Latinoamérica, sino que una preocupación a nivel mundial.

En Latinoamérica, los modelos de aseguramiento de la calidad muestran similitudes dado que poseen una historia común, cercanía geográfica, lineamientos similares en materias de educación y la necesidad de mantener cohesión e intercambio entre los países de la región. Sin embargo, y especialmente hoy en que Chile ingresa a la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), se hace necesario conocer sistemas de aseguramiento de la calidad de la educación universitaria llevados a cabo por los países que la conforman; entre ellos, Suecia.

Suecia, localizado al norte de Europa y perteneciente a la Unión Europea, es considerado uno de los países con mejor índice de desarrollo humano y ha demostrado durante los últimos años, gran preocupación por los efectos de las evaluaciones administradas a sus instituciones de educación superior. Algunos autores, la ubican dentro de los sistemas maduros en cuanto a la evaluación de la educación superior, lo que les ha permitido, plantearse cuáles son los resultados reales de los sistemas de evaluación, sobre el funcionamiento de las instituciones y programas de educación superior.²

Chile en tanto, ubicado al Sur de América, es un país en vías de desarrollo; sin embargo, es el que más ha avanzado en educación universitaria. Según el informe sobre educación superior chilena 1980-2003, no existe país en Latinoamérica que haya impulsado con mayor energía la economía de mercado, la privatización, la liberación del comercio y la competencia.³ Según el informe, esto explicaría, de alguna manera, que las instituciones de educación superior gocen de marcada autonomía de Estado, lo que les ha permitido transitar hacia el modelo de universidad emprendedora.

En este contexto surge la interrogante; ¿qué conceptos de evaluación se están utilizando en ambos países y por qué los resultados son tan diferentes en ambos países?

II. BUSCANDO UNA DEFINICIÓN DE “CALIDAD EN LA EDUCACIÓN”

Para abordar la evaluación de la calidad de la educación superior universitaria, es necesario precisar lo que se entenderá por “calidad”. De acuerdo a lo señalado por Harvey y Green, es un concepto que carece de una definición que pudiera ser aplicable a todos los campos, por lo que la categoriza como se describe:

a. La calidad como “excepcionalidad”, “excelencia”, establece como meta para las universidades y académicos ser siempre lo mejor; pertenecer a la élite y lograr los mejores resultados; se encuentra muy vinculada a la reputación y prestigio; y al control científico que desecha los productos defectuosos.⁴ Cuando la calidad se define desde esta perspectiva, se hace difícil evaluarla; básicamente se mide control de entrada y de salida. Como señala E. Díaz, esta “definición no establece normas para la medición de la calidad ni define con exactitud qué se entiende por calidad. La calidad es inevitable, irrefutable, una persona reconoce la calidad de la institución”.⁵

b. La calidad como “cero errores”. Este enfoque la define como un resultado impecable, coherente o perfecto. Algunos aspectos de esta definición “democratizan” el concepto de calidad y, si se puede lograr la coherencia, entonces cualquiera puede alcanzarla. Esta conceptualización es aplicable a la industria, ya que hay normas establecidas para definir el producto o el resultado, pero cuando se trata de los graduados universitarios, no resulta tan simple ni evidente y aunque el enfoque actual es demasiado idealista para la educación superior, aún promueve el desarrollo de ambientes de aprendizaje para mejorar la calidad.

c. La calidad como “aptitud para el uso”. Esta es la definición más utilizada en relación con la educación superior. Según este concepto, tenemos que decidir en qué medida el servicio o producto cumple los objetivos establecidos. Este enfoque se centra en la detección de las necesidades de los clientes de la educación superior, teniendo presente las diferencias que existen entre las instituciones en vez de homogeneizarlas o estandarizarlas. En este contexto, la calidad se mide en relación con la medida en que se han alcanzado los objetivos, el producto o servicio debe satisfacer las necesidades de los consumidores, pero al mismo tiempo, el cliente debe expresar explícitamente sus necesidades y deseos. En otras palabras, la calidad, está vinculada a la eficacia y la eficiencia de la enseñanza.

d. La calidad como “transformación, remodelación”. Desde esta perspectiva, el principal cliente de la educación es el estudiante cuya comprensión, actitudes y objetivos, cambian y evolucionan en el proceso de estudio. Cuanto mejor sean los resultados de formación, puede gestionar en el futuro la vida laboral a partir del conocimiento, experiencia y competencias adquiridas en la universidad. De esta manera, se puede decir que la institución ha cumplido su cometido. Harvey y Green señalan que la transformación en la educación superior, se podría comparar con cómo el agua se transforma en hielo. Hay mucho de la subjetividad en la evaluación de dicha calidad, pero si no es posible medir entonces, no es posible mejorar. Para tal efecto, se establecen criterios de valoración lo que conlleva a un sistema más pragmático de evaluación de la calidad.⁶

No es fácil medir el capital intelectual que es el resultado o el producto principal en el proceso de salida. Los alumnos son el centro de la atención y por ello, se deben cumplir con las metas que incluyen el equipamiento de los estudiantes con habilidades especiales, conocimientos y actitudes que les permitan trabajar y vivir en la sociedad del conocimiento. La definición no establece normas para la medición de la calidad ni para definir con exactitud que se entiende. Es inevitable, irrefutable, una persona debe reconocer la calidad de la institución.⁷

III. EVALUACIÓN DE LA CALIDAD

En el ámbito mundial, el criterio de “evaluación” es relativamente nuevo. En Francia se estableció el Comité Nacional de Evaluación en 1985 mientras que en Gran Bretaña, la reforma educativa llevada en 1987 reorientó los principios de la educación superior y especialmente lo relacionado con la calidad. En los Países Bajos, se publicó un trabajo de política gubernamental llamado Educación Superior: autonomía y calidad⁸, documento que señala que las Instituciones de Educación Superior deben involucrarse en la evaluación y mejoramiento de su propio desempeño, ganando

paulatinamente su autonomía institucional. El control formal (tanto interno como externo) de la calidad es un paso para lograrlo⁹.

El centro de todo proceso de regulación académica, se encuentra la evaluación. Kells describe 4 tipos o modelos de evaluación de acuerdo al foco de atención principal y sobre la base de cuatro variables básicas: el propósito de la evaluación, el marco de referencia o base para la evaluación, el foco de amplitud de la evaluación y el o los modelos de procedimientos principales en el sistema. Así describe cuatro modelos básicos de evaluación de la calidad: el modelo americano, el europeo continental, el británico y el escandinavo.¹⁰

En esta misma línea de pensamiento, el modelo americano intenta básicamente mejorar los programas institucionales y proporcionar garantía al público. En este caso, la evaluación se inclina hacia el logro de metas institucionales y evaluación por pares, las que rara vez se centra en estándares de calidad.

El modelo europeo continental define la función de mejora y calidad no sólo a la garantía del público, sino al gobierno. El marco para la evaluación son básicamente las expectativas de los gremios, el foco de la evaluación es, ante todo, el programa académico, más que los servicios administrativos y las estructuras. El principal procedimiento utilizado, es el equipo externo de evaluación por pares.

El modelo británico, en cambio, pone énfasis en el mantenimiento de los estándares de los títulos académicos y establecimiento de criterios de calidad. Los procedimientos básicos son los de la evaluación por pares y el uso de indicadores de desempeño.

El modelo escandinavo, representa una variante del modelo europeo continental cuyo propósito se centra en dar garantía pública y en la mejora del sistema. El marco de evaluación se concentra en estándares; los procesos de autoevaluación institucional se evidencian con una marcada actividad de rendición de cuentas y una intención de evaluación externa.¹¹

IV. EL CASO DE SUECIA

Respecto al sistema educativo sueco, cabe destacar que cuenta con un sistema muy similar al nuestro en cuanto a la organización de niveles educativos. El financiamiento del sistema escolar se obtiene de los impuestos. A partir de 1992 cualquier persona natural puede iniciar un establecimiento educacional y el gobierno municipal debe abonarles el mismo monto que obtienen las escuelas municipales, sin realizar discriminaciones en la distribución de los recursos, lo que muestra similitudes con la figura del “sostenedor” en Chile.¹²

A comienzos de la década de los ochenta, debido a la crisis económica y la crisis del estado fiscal europeo, nació el “Estado Evaluador”. Neave desarrolló este concepto para referirse al análisis de fenómenos sucedidos en la educación superior europea a fines de los ‘80, en los cuales los gobiernos dotaron de mayor autonomía a las instituciones para el control de sus procesos, pero a la vez instalando sistemas de evaluación para juzgar el uso de dicha autonomía atendiendo a los

resultados obtenidos¹³. En este contexto, el concepto de “eficacia” fue ganando cada vez más terreno en el sistema educativo y es así como en la década de los 90, se desarrolló un sistema para evaluar a las instituciones de educación superior.

En 1993, se instala una nueva reforma educativa con el objeto de otorgar a las instituciones de educación superior mayor autonomía en la organización de los estudios, sistemas de admisiones y uso de los recursos e introducir una nueva forma de financiamiento con el propósito de mejorar la calidad de las instituciones de educación superior centrada básicamente en procesos que enfaticen en la mejora continua y no sólo en la rendición de cuentas¹⁴.

Suecia se ha caracterizado por poseer un sistema de educación superior público y un estricto sistema de planificación y regulación nacional. Por ello, no es de menor importancia esta transferencia de regulación a las propias universidades, que promueve el aseguramiento de la calidad y la autoregulación.

Ésta debe ser verificada, sin embargo, por el Departamento de Evaluación y Auditoría de la Calidad en la Agencia Nacional para la Educación Superior. Así en una primera etapa, (1993-1998) denominada de auditoría institucional, los equipos, recomendaron concentrarse en el liderazgo como estrategia de mejoramiento. En una segunda etapa, (1999-2002), los equipos auditores se propusieron tres grandes objetivos: a) realizar el seguimiento de las recomendaciones hechas en la primera fase; b) averiguar el nivel de desarrollo de los sistemas de autorregulación y c) examinar el impacto de los procedimientos de aseguramiento de la calidad en la organización educativa,¹⁵ De esa forma, se pasó de una perspectiva centrada en procesos a un enfoque centrado en materias donde se evalúa el “cómo” y el “qué” se hace.

Sus propósitos eran evaluar las circunstancias en las que se llevó a cabo el programa y los resultados de la educación. En este contexto, la evaluación actúa como mecanismo de control e involucra sanción; esto es; si la calidad de un programa es deficiente, la agencia acreditadora puede cuestionar e incluso revocar su permiso para otorgar títulos profesionales. Este tipo de evaluación fue realizada en cada materia por un mismo equipo de expertos que solían ser externos a la institución, detallistas y sumamente críticos. Un 60% de los expertos provenía de otros países.¹⁶

En este sentido, se considera a Suecia como el primer país en crear un sistema unificado de educación superior. Se considera el último paso para el ingreso a la vida laboral y por ende, la formación profesional debe ajustarse a las necesidades de la sociedad. De ahí que promueva la evaluación de la calidad, auditando tanto instituciones como programas educativos. Sin embargo, no ha estado exenta de críticas, sosteniendo que antes de las reformas, la calidad de la educación universitaria sueca, era mejor; no obstante, no se ha logrado establecer una comparación entre la educación de antaño, sin evaluación externa, y la nueva propuesta de evaluación de la calidad.

V. EL CASO DE CHILE

En tanto en Chile, en la década de los 80 también se vivían tiempos difíciles; políticos y económicos. En ese contexto, se comenzaron a introducir algunas acciones en educación que

terminarán con la promulgación de la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza a comienzos de la década del 90. Más tarde, vendrían otras iniciativas como el programa de mejoramiento de la calidad y equidad de la educación superior (1999), autorregulación y compromiso institucional, las que derivarán en la promulgación de la ley que regularizará el aseguramiento de la calidad de la educación y con ello, los mecanismos de verificación.¹⁷

Desde esta perspectiva, Chile más o menos, sigue los modelos que ya han sido probados por otros países de la región y países desarrollados; entre ellos la experiencia sueca. Se trata de un proceso voluntario y periódico, cuya finalidad es dar garantía pública de la calidad de las carreras a partir de criterios de evaluación previamente definidos y de los propósitos declarados por la institución que ofrece el programa.

Considerando la amplia oferta de carreras profesionales universitarias, la evaluación de la calidad puede ser aplicada por distintas agencias de acreditación, públicas o privadas, nacionales o extranjeras, autorizadas previamente por la Comisión Nacional de Acreditación y sujetas a un mecanismo de supervisión (Ley N° 20.129). Esto permite que los procesos sean conducidos por agencias con alto nivel de especialización por área disciplinaria, tanto nacionales como internacionales.¹⁸

Posteriormente, se establece la obligatoriedad de la acreditación de las carreras de Medicina y Pedagogías. En el año 2007, el Ministerio de Educación chilena crea, y posteriormente introduce en la dinámica de la formación profesional docente, la prueba INICIA, evaluación que comienza a ser aplicada de manera experimental en el año 2008 a educadores básicos y, al año siguiente, a los egresados de la carrera de Educación Parvularia. Su propósito consiste en lograr una *“transformación profunda de las instituciones, currículos y prácticas de la formación de profesores, para mejorar la calidad de sus egresados y asegurar que el sistema escolar cuente con docentes bien preparados”*¹⁹. Sin embargo, esta evaluación es una excepción en el contexto universitario ya que solo es aplicada a futuros profesionales de la educación; por ende, contamos con dos sistemas de evaluación que dan cuenta de los estándares de calidad con los cuales debe contar un egresado de las carreras de educación, consecuente con lo que declaran las instituciones formadoras. El conflicto se genera cuando sus resultados son discrepantes entre sí; esto es, el programa de formación puede encontrarse acreditado por una cantidad de años, y sin embargo, los resultados obtenidos en la prueba INICIA no alcanza el 40% de logro en cualquiera de sus disciplinas y/o elementos evaluados.

De acuerdo a lo anteriormente expuesto se observa una tensión entre ambas evaluaciones. Las carreras de pedagogías han sido las más acreditadas en nuestro país; sin embargo, los resultados de la prueba INICIA de los dos últimos años, han sido bajos. Al parecer, los programas declaran aquello que dicen hacer y la prueba sostiene lo contrario. Esta situación, no es un tema menor ya que las universidades seguirán formando malos profesionales y con ello, perpetuando la mala calidad en los procesos formativos. Esto último, hace suponer que los procesos de acreditación, a lo menos en el ámbito pedagógico, tiende a ser bastante paternalista dada la alta aprobación de los programas.

Asimismo, no podemos olvidar que la mayoría de los estudiantes de pedagogía estudia con distintas modalidades de créditos, los que deberán ser devueltos a las entidades pertinentes una vez titulados. La actual administración educativa, promueve diferencias salariales para aquellos estudiantes que han obtenido bajos puntajes en la prueba INICIA; asimismo es la nueva carta de presentación a un establecimiento educacional, por lo que podría correr el riesgo de no encontrar trabajo y por ende, no pagar el crédito, lo que sería un menoscabo para ellos.

Indudablemente, para nuestro país, resulta beneficioso contar con un instrumento con estas características ya que es lo que nos permitiría mejorar nuestros procesos formativos. Este tipo de evaluación, se aplica en muchos países desarrollados, en donde se han podido introducir mecanismos de mejora. Es así, como también han detectado y elaborado algunos mecanismos para el ingreso de los estudiantes a las carreras de pedagogía, promoviendo diferentes estrategias, como becas totales para los mejores puntajes, iniciativa que ciertamente también ha acogido nuestro país.

La prueba INICIA también presenta una relación entre los puntajes de la PSU y los resultados en el test, aquellos alumnos que obtuvieron menos de 450 puntos en la PSU, lograron sólo un 40% de respuestas correctas en la prueba de conocimientos generales, mientras que aquellos que obtuvieron más de 550 puntos en la PSU, aprobaron un 63% de las preguntas.²⁰

Si bien es cierto que la formación inicial de los estudiantes se obtiene de la Institución formadora, no es menos cierto que, es responsabilidad del alumno estudiar, investigar, y profundizar en los conocimientos que se le entregan, para responder a los estándares que se le exigen; sin embargo, no se puede negar que existen una serie de variables que influyen en la formación de los estudiantes y que tiene directa relación con la educación recibida desde su más tierna infancia, lo que indicaría que existe una fuerte correlación entre los puntajes de la prueba de selección universitaria y la educación previa. En este sentido, pareciera que esto se transforma en un círculo vicioso y no virtuoso; una cosa lleva a la otra, lo que tiende a ratificar la necesidad de que las instituciones de formación universitaria analicen, profundicen y generen mecanismos de prevención y aseguramiento de la calidad de sus futuros profesionales.

VI. A MODO DE CONCLUSIÓN

Sin lugar a dudas, el modelo de aseguramiento implementado en Chile, obedece a la misma lógica planteada por Suecia en una primera etapa, la cual es independiente de los procedimientos utilizados. Sin embargo, la gran diferencia radica en que Chile cuenta con menos procedimientos evaluativos y menos sanciones de las que dispuso Suecia. Las instituciones y/o programas que son mal evaluados por las agencias que auditan, no reciben ningún tipo de sanción y pueden seguir dictando carreras aunque no estén acreditadas. Es el público externo, sus clientes, (siempre que se encuentren informados) quienes sancionan o no a la institución o al programa formativo, manifestando sus preferencias por aquellas que cuentan con la acreditación requerida. Sin embargo, pueden seguir funcionando por el tiempo que estimen conveniente.

Muchas universidades chilenas han titulado a sus graduados sin contar con la certificación de calidad; lo que ciertamente tiene un impacto en la sociedad y en el desarrollo de la economía de

un país. En este sentido, faltan políticas de Estado, que no cambien con los gobiernos de turno, que sean de largo aliento y den cuenta pública de sus logros.

En la actualidad, Chile se mantiene adscrito a un modelo de calidad definido por Harvey y Green como “aptitud para el uso”. En tanto, el modelo escandinavo, representa una variante del modelo europeo continental cuyo propósito se centra en dar garantía pública y en la mejora del sistema. El marco de evaluación, se concentra en estándares de calidad; los procesos de autoevaluación institucional se evidencian con una marcada actividad de rendición de cuentas y una intención de evaluación externa.

Chile dista mucho aún de lo que se ha venido haciendo en Suecia; sin embargo, transita hacia ella. Se requiere de mayor compromiso por parte de las instituciones de educación superior universitaria para asegurar la calidad en los procesos formativos y por ende, formar a los profesionales con las competencias necesarias que le permitan ejecutar un trabajo de calidad. Así mismo, la autoridad, debe garantizar que las agencias acreditadoras, cuentan con personal idóneo para llevar a cabo el procedimiento, como asimismo, determinar acciones en el mediano y corto plazo para aquellas instituciones que no cumplen con los requerimientos mínimos exigidos con el propósito de revertir la situación en dichos establecimientos de educación universitaria y comprometerse a entregar formación de calidad en las condiciones que corresponde.

Chile deberá comenzar a dar garantías de calidad y como bien señalara Neave, “no es suficiente con poseer calidad sino que hay que demostrarla; más tarde agregaría; “no basta demostrar que la calidad existe para tenerla”²¹.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aguila Cabrera, V. *El Concepto de Calidad en la Educación Universitaria: Clave para el Logro de la Competitividad Institucional* (Cuba: Ministerio de Educación Superior, 2007).

Armanet, Pilar (et al.) *La Educación en Chile, Hoy* (Santiago: Ediciones Universidad Diego Portales, 2003).

Beca, Eugenio. *Lo que nos dicen los Resultados de la Prueba Inicia* (Santiago: Educar Chile, 2010).

Bernasconi, A y F. Rojas, F. *Informe sobre la Educación Superior en Chile* (Santiago: Ed. Universitaria, 2004).

Berretnexea M., Cardona y C. Echebarría. *La evaluación externa de la calidad en la educación superior: Reino Unido, Suecia y España* (España: Ed. Universidad del País Vasco, 2008).

CINDA. *Informe Educación Superior en Iberoamérica, el Caso de Chile* (Santiago, 2007).

Comisión Nacional de Acreditación de Pregrado (CNAP). *Criterios genéricos de evaluación de carreras profesionales* (Santiago, 2008). [<http://www.cnap.cl>].

Díaz, E. *Evaluación de la calidad en la formación inicial docente: Un desafío permanente* (Valparaíso: Universidad de Playa Ancha de Ciencias de la Educación, 2010).

Embajada de Suecia en Chile. *La cultura sueca conquista el mundo; estudiar en Suecia* (2010). [<http://www.swedenabroad.com/Start>]

Harvey y Green. *Defining quality. Assesment and evaluation in higher education* (Birmingham: Universidad de Central England, 1993).

Instituto Sueco. *La Educación Superior en Suecia* (2005). [www.sweden.cl]

Ministerio de Educación República de Chile. *Prueba INICIA* (Santiago, 2008). [www.mineduc.cl]

Neave, G. *Educación superior: Historia y política; estudios comparativos sobre la universidad contemporánea* (Barcelona: Gedise, 2001).

Royero, J. *Contexto mundial sobre la evaluación en las instituciones de educación superior* (Venezuela: Instituto de Tecnología José Antonio Anzoátegui, 2009).

¹ Trabajo presentado en seminario: "Internacionalización y Globalización de la Educación" del Programa de Doctorado en Políticas y Gestión Educativa de la Universidad de Playa Ancha, Valparaíso, Chile. Se agradece la colaboración y las correcciones de la académica Sr. Luisa Bastidas F. Doctor © Universidad de Oviedo, España.

² Embajada de Suecia en Chile. *La cultura sueca conquista el mundo; estudiar en Suecia* (2010). [<http://www.swedenabroad.com/Start>]

³ A. Bernasconi y F. Rojas, F. *Informe sobre la Educación Superior en Chile* (Santiago: Ed. Universitaria, 2004).

⁴ E. Díaz. *Evaluación de la calidad en la formación inicial docente: Un desafío permanente* (Valparaíso: Universidad de Playa Ancha de Ciencias de la Educación, 2010): pp. 24-25. Citando a: Harvey y Green. *Defining quality. Assesment and evaluation in higher education* (Birmingham: Universidad de Central England, 1993).

⁵ Díaz (2010): p. 25.

⁶ Harvey y Green (1993).

⁷ Harvey y Green (1993).

⁸ J. Royero. *Contexto mundial sobre la evaluación en las instituciones de educación superior* (Venezuela: Instituto de Tecnología José Antonio Anzoátegui, 2009)

⁹ Martine Neave. *Modelos para valorar la calidad de la educación en Europa* [<http://www.ciees.edu.mx>]

¹⁰ Royero (2009): p. 4.

¹¹ Díaz (2010).

¹² Instituto Sueco. *La Educación Superior en Suecia* (2005). [www.sweden.cl]

¹³ M. Marquina. *Tendencias recientes de los sistemas de evaluación de la educación superior en el actual escenario internacional. Un nuevo "round" del Estado evaluador* (Buenos Aires: Sociedad Argentina de Estudios Comparados en Educación, 2009).

¹⁴ Cardona Barretnexea y C. Echebarría. *La Evaluación externa de la calidad en la educación superior: Reino Unido, Suecia y España* (España: Ed. Universidad del País Vasco, 2008).

¹⁵ Barretnexea y Echebarría (2008): pp. 97-100.

¹⁶ Barretnexea y Echebarría (2008): pp. 108-110.

¹⁷ CINDA. *Informe educación superior en Iberoamérica, el caso de Chile* (Santiago, 2007).

¹⁸ Comisión Nacional de Acreditación de Pregrado (CNAP). *Criterios genéricos de evaluación de carreras profesionales* (Santiago, 2008). [<http://www.cnap.cl>]

¹⁹ Ministerio de Educación de Chile. *Prueba INICIA* (Santiago, 2008). [www.cooperativa.cl]

²⁰ Ministerio de Educación de Chile (2008).

²¹ G. Neave. *Educación superior: historia y política; estudios comparativos sobre la universidad contemporánea* (Barcelona: Gedise, 2001).

Las opiniones, análisis y conclusiones del autor son de su responsabilidad y no necesariamente reflejan el pensamiento de *Revista Estudios Hemisféricos y Polares*.

La reproducción parcial de este artículo se encuentra autorizada y la reproducción total debe hacerse con permiso de *Revista Estudios Hemisféricos y Polares*.