

**Evaluación del impacto y caracterización de las actividades de cooperación
universitaria al desarrollo con Latinoamérica**
*Impact evaluation and features of university cooperation for development in
Latin America*

María José Vázquez de Francisco (mjvazquez@uloyola.es, Tlf 653 900 739)

Mercedes Torres Jiménez

Pedro Caldentey del Pozo

Fundación ETEA, Instituto de Desarrollo de la Universidad Loyola Andalucía

EXTRACTO DE LA TESIS DOCTORAL “LA CONTRIBUCIÓN DEL ENFOQUE DE CAPACIDADES A LAS METODOLOGÍAS
DE EVALUACIÓN DE LA COOPERACIÓN UNIVERSITARIA AL DESARROLLO:
UNA APLICACIÓN A LA COOPERACIÓN UNIVERSITARIA EN AMÉRICA LATINA”.
DEFENDIDA EN CÓRDOBA, 27 DE MARZO DE 2019
PROGRAMA DE DOCTORADO EN DESARROLLO INCLUSIVO Y SOSTENIBLE
UNIVERSIDAD LOYOLA ANDALUCÍA

Resumen:

La Cooperación Universitaria al Desarrollo constituye una parte importante de la “tercera misión” de las universidades. Este estudio investiga, desde un enfoque de capacidades, la percepción que tienen las universidades latinoamericanas, como receptoras de ayuda, sobre los efectos a largo plazo de los programas de cooperación para el desarrollo que mantienen con universidades del Norte. Utilizando una combinación de metodologías cualitativa (método de Colaizzi) y cuantitativa (Analytic Hierarchy Process), se ha obtenido una valoración de los distintos tipos de actividades propios de la cooperación universitaria y se han categorizado y priorizado los impactos de las intervenciones, distinguiendo las valoraciones emitidas por universidades públicas y universidades privadas. Esta evaluación de impacto puede orientar futuros programas de ayuda universitaria más eficaces, desde el punto de vista de los receptores de la ayuda.

Palabras clave: evaluación de impacto; educación superior; cooperación universitaria al desarrollo; enfoque de capacidades; métodos mixtos.

Abstract:

University Cooperation for Development is an important part of the “third mission” of universities. From a capability approach, this study investigates the perception that Latin-American universities have as recipients of aid, about the effects of long-term university cooperation programs with universities from the North. Using a combination of qualitative (Colaizzi’s) and quantitative (Analytic Hierarchy Process) methods, an assessment of university cooperation activities was obtained, and a categorization and

prioritization of impacts was found, depending on the type of university (public or private). This impact evaluation could provide an orientation for future more effective programs of university cooperation, from the point of view of aid recipients.

Key words: impact evaluation; higher education; university cooperation for development; Human Development; mixed methods.

Introducción

Dado que la educación es un factor de desarrollo que tiene sus efectos en el largo plazo, las metodologías que deben utilizarse para conocer esos impactos tendrán que abundar en las historias de vida y en las narrativas de los participantes, para mejor captar qué capacidades se ven afectadas positiva y negativamente a lo largo de los procesos de cambio provocados por las intervenciones de desarrollo. En este artículo se hace una propuesta de metodología que combina la investigación cualitativa con el estudio cuantitativo, aplicando esta a las políticas y programas de cooperación universitaria al desarrollo en América Latina. A través de la investigación cualitativa, se puede tener un mejor conocimiento de cuáles son las variables de impacto que aprecian los receptores de la ayuda, no solo los resultados más tangibles o inmediatos (como la obtención de un título universitario o la puesta en marcha de un nuevo programa), sino cambios más profundos y de largo plazo, como una mayor autoestima o una visión más amplia del mundo. Conocidos estos impactos desde las propias voces de los receptores, se puede ampliar el alcance del estudio a una muestra más grande de población, utilizando para ello metodologías cuantitativas que permitan extender los resultados y probar su posible generalización.

1. El problema de cómo hacer operativo el enfoque de capacidades para evaluar las intervenciones de desarrollo

Una de las más importantes críticas al enfoque de la capacidad es la dificultad para hacerlo operativo, es decir, práctico, aplicable y utilizable para evaluar el proceso de expansión (o retroceso) de las capacidades humanas (Alkire, 2002; Anand, 2009; Robeyns, 2006). Alkire (2002, 2015) recuerda que el mismo Sen ya se mostraba preocupado con la practicidad y *usabilidad* del enfoque, siendo particularmente relevantes para este propósito las técnicas de evaluación elegidas (Sen, 1987).

Sin embargo, hasta el momento, no se han desarrollado muchas metodologías para evaluar empíricamente los funcionamientos o las capacidades. Estas metodologías deberían abordarse de manera interdisciplinar desde diferentes enfoques: sociológico, psicológico, antropológico, histórico, de género, o cultural (Robeyns, 2005). También mediante la aplicación de diferentes métodos cuantitativos y cualitativos (o la combinación de ambos), pues, aunque aquellas aportan robustez estadística a las evaluaciones, estas permiten capturar efectos difícilmente medibles, pero sí susceptibles de ser ordenados según su importancia para un colectivo determinado de personas.

Numerosos autores (Alkire, 2002, 2015, 2016; Anand et al., 2009; Biggeri y Ferrannini, 2014; Ferrero y Zepeda, 2014; Frediani, Boni y Gasper, 2014; Pham, 2017; Robeyns, 2006; Sen, 1987) se han preocupado por cómo evaluar la calidad de vida y el bienestar desde el punto de vista de las capacidades, valorando la capacidad (oportunidad y libertad) para alcanzar funcionamientos que merezcan la pena, así como el nivel de agencia, o empoderamiento, o capacidad de dirigir el propio proceso de desarrollo, de los individuos.

Una cuestión clave en este proceso es determinar (y elegir) qué capacidades son las más relevantes para evaluar cómo mejoran el nivel de agencia y las libertades que permiten que mejor se expanda la capacidad para tomar decisiones, y así incrementar el nivel de bienestar y desarrollo (Robeyns, 2006; Walker, 2005). Esta cuestión es especialmente importante a la hora de dotar de contenidos a los currícula impartidos en las instituciones educativas, pues serán el vehículo de transmisión y ampliación de conocimientos y habilidades. En la medida en que el proceso educativo sea capaz de dotar a los individuos de mayores y mejores capacidades para elegir una forma de vida que merezca la pena vivir, se podrá decir que aquel será de mayor calidad.

La evaluación desde un enfoque de capacidades tiene como pilar fundamental la construcción colectiva, participativa y democrática del concepto de bienestar y desarrollo. Cada comunidad, mediante un ejercicio de debate público, deberá acordar qué funcionamientos y capacidades tienen más valor intrapersonal e interpersonal (colectivo), sobre una base de información suficiente, para considerar en qué situación se encuentra su nivel de bienestar o desarrollo. Para esta autora (Alkire, 2002), el enfoque del “practical reasoning” de John Finnis es la elección adecuada para evaluar políticas y proyectos de desarrollo desde un enfoque de capacidades. Según este enfoque, preguntando iterativamente a la gente “por qué hace lo que hace”, se pueden llegar a determinar las principales motivaciones de las personas para vivir, jugar, adquirir conocimientos, socializar, etc., y se obtendría así una lista de las principales capacidades que una comunidad valora.

Siguiendo esa misma lógica, igual proceso debería seguirse a la hora de determinar los funcionamientos y capacidades más relevantes en una comunidad, para evaluar el impacto de una política o una intervención de desarrollo (Alkire, 2015). Los proyectos de desarrollo deben tratar de detectar y minimizar las asimetrías de poder en las comunidades, y favorecer los espacios de deliberación comunitaria para mejorar los procesos de desarrollo (Frediani et al., 2014). El diálogo se convierte en un factor de conversión de funcionamientos en capacidades, haciendo emerger y reafirmar el valor de las voces de todos los participantes en el proceso (Walker, 2018).

Una vez seleccionados democráticamente los funcionamientos y capacidades que la comunidad valora como indicativos de su nivel de bienestar, mediante instrumentos y herramientas de investigación participativa para la recolección de información, el siguiente punto importante en el proceso de *operativización* del enfoque de capacidades es cómo ponderar la importancia de unas capacidades sobre otras, confrontándola entre ellas, proceso que se conoce como *la cuestión de la indexación o trade-offs* (Robeyns, 2006).

Se añaden aquí dos problemas adicionales para la evaluación desde el enfoque de capacidades: esta ordenación no es estática y puede variar con el tiempo (se plantea así la dicotomía entre quienes focalizan la evaluación del desarrollo en los resultados alcanzados al final de un período acotado de

tiempo y quienes lo hacen sobre el proceso -Alkire, 2002; Ferrero et al., 2014; Robeyns, 2006); y no es generalizable (consustancial a la cuestión de la no completitud), por lo que se necesitan una base de información y una amplitud de muestra de población importantes, que permita además determinar las preferencias según grupos etarios, género, nivel de estudios, etc. (Alkire, 2015).

El método propuesto por Alkire (2002, 2015) para hacer práctico el enfoque de capacidades, y utilizable para la evaluación de un proceso de desarrollo (o bien la desigualdad, la pobreza o la privación, como alternativas contrarias al desarrollo -Alkire, 2016-), es eminentemente participativo y recibe el nombre de *Dual-cutoff counting methodology*. Este método es la base de su conocido Multidimensional Poverty Index (Alkire et al., 2015). La metodología *dual-cutoff counting* (metodología de conteo con doble corte) permite ordenar cardinal y ordinalmente datos recogidos de una muestra de población, referentes a funcionamientos no disponibles para una muestra de individuos (se trata por tanto de una metodología para determinar privación o pobreza). A cada funcionamiento no disponible se le atribuye un 0 y a cada funcionamiento disponible se le asigna un 1. Se obtiene así una matriz en la que se puede contabilizar cuántos funcionamientos no están disponibles para una persona y cuántas personas carecen de un funcionamiento en concreto (doble corte). Alkire y Foster asignan el mismo peso a todos los funcionamientos, si bien la importancia de la privación individual será mayor en tanto en cuanto no disponga de un mayor número de funcionamientos alcanzados, de entre el rango de funcionamientos considerados importantes por la misma población, para determinar el nivel de desarrollo o, sensu contrario, la pobreza.

La cuestión de los pesos y la robustez se vuelven cuestiones clave y determinantes en la fiabilidad del índice obtenido, de cara a la creación de políticas que permitan confrontar las situaciones de pobreza o privación que el propio índice pretende señalar. Es decir, si la finalidad del índice es poner de manifiesto situaciones de privación, para que las políticas públicas puedan ser más eficaces (y eficientes) y atacar el problema donde realmente existe, y por orden de importancia, es importante remarcar la necesidad de que el índice sea fiable. Alkire (Alkire et al., 2010; Alkire, 2016) responde a esta circunstancia aduciendo a que un índice orientado al apoyo a políticas públicas debe ser robusto para un rango de pesos posibles, y que el proceso de atribución de pesos a cada indicador del índice debe ser explícito, transparente y fácil de entender. En definitiva, "multidimensional measures must be built such that their key policy recommendations are robust to a range of weights" (Alkire, 2016).

La propuesta de Robeyns (2006) para hacer operativo el enfoque de capacidades y, por tanto, utilizable en un proceso de evaluación del nivel de desarrollo de un conjunto de personas, también está principalmente dirigida a su aplicación a la evaluación de políticas públicas, como alternativa al más generalizado análisis coste-beneficio (Ecofin, 2006).

Su planteamiento comienza igualmente por la decisión de optar por evaluar funcionamientos o capacidades (oportunidades disponibles) o ambos. Una vez decidido, habrá que seleccionar, mediante un ejercicio deliberativo participativo, qué funcionamientos y/o capacidades son los más relevantes para medir el nivel de desarrollo de una comunidad. La tercera cuestión a resolver es la agregación y ordenación por orden de importancia de funcionamientos y/o capacidades, y el peso que se atribuye a cada uno de ellos, para determinar un índice que permita medir el nivel de bienestar o desarrollo en una comunidad.

Robeyns, como Alkire (2015), considera que la agregación puede ser intrapersonal (número de funcionamientos o capacidades a los que accede un individuo) o interpersonal (número de funcionamientos o capacidades a las que accede el conjunto de la comunidad) y apunta tres diferentes formas de atribuir peso a los diferentes indicadores (variables) que construyen un funcionamiento o capacidad: 1) atribuyendo un cierto peso a cada variable de las que conforman el índice de bienestar y justificándolo (método muy criticado por arbitrario); 2) utilizando algún método estadístico para seleccionar los funcionamientos más relevantes (por ejemplo, análisis factorial) y derivar los pesos (por ejemplo, mediante el estudio de la varianza); y 3) utilizando algún método de elección social a través de técnicas participativas. Este último procedimiento es susceptible de aplicación solo en contextos micro, donde el ejercicio de discusión pueda ser realizado a pequeña escala, pero no en la evaluación de políticas públicas, donde sería necesaria la utilización de encuestas, en las que explícitamente se consulte sobre el peso e importancia que se atribuye a funcionamientos y capacidades. En el momento en que Robeyns describía su propuesta, algunos autores estaban también planteando cómo llevar a cabo esos estudios a mayor escala.

Anand (Anand et al., 2009) publica tres años más tarde su estudio “The development of capability indicators”. Su principal aportación, además de los resultados que ofrece, es la metodología utilizada para la construcción y aplicación de un cuestionario que permita hacer práctico y medir el nivel de satisfacción de los británicos con su nivel de bienestar, mediante el planteamiento de preguntas que permiten la identificación y medición de variables proxy de las capacidades centrales de Nussbaum (2000). Se trata, por tanto, de una aportación de especial relevancia para los formuladores de políticas, pues su aplicación a una muestra suficientemente representativa de población británica (mil respuestas) devuelve resultados relevantes y con robustez estadística, para que los formuladores de políticas puedan identificar qué funcionamientos y capacidades hacen que los ciudadanos se sientan más satisfechos con su nivel de bienestar.

Biggeri y Ferrannini proponen en 2014 (Biggeri et al., 2014) una nueva metodología, basada en métodos cualitativos participativos, que llaman *Opportunity Gap Analysis*, aplicable a la evaluación de las intervenciones de cooperación al desarrollo, para medir su contribución a la mejora de los niveles de bienestar de las comunidades en las que se trabaja. Con base en Sen, plantean que la selección de capacidades debe ser resultado de un trabajo deliberativo y abierto, y que las intervenciones de desarrollo (y por ende las políticas públicas que deberían estar operando -Roemer, 1998-) deben proveer funcionamientos y capacidades aprovechables por toda la comunidad, principalmente a futuro (se introduce por tanto una concepción dinámica de las capacidades y el desarrollo), aunque en el presente no todos los individuos sean capaces de disfrutar de ellas. Este aspecto resulta de especial importancia en su trabajo, pues el individuo debe convertirse en “espectador casi imparcial”, que juzga lo que es mejor para la comunidad, y para él o ella, aunque no pueda disfrutar de inmediato del recurso o funcionamiento, pero pueda hacerlo en el futuro.

La propuesta de Biggeri y Ferrannini trata de facilitar la formulación de políticas públicas eficaces para reducir la pobreza y las privaciones, con un enfoque dinámico, mediante la identificación de la brecha entre los funcionamientos y capacidades que la comunidad identifica como valiosos (capacidades potenciales), los funcionamientos individuales alcanzables y los ya alcanzados por cada persona. Se

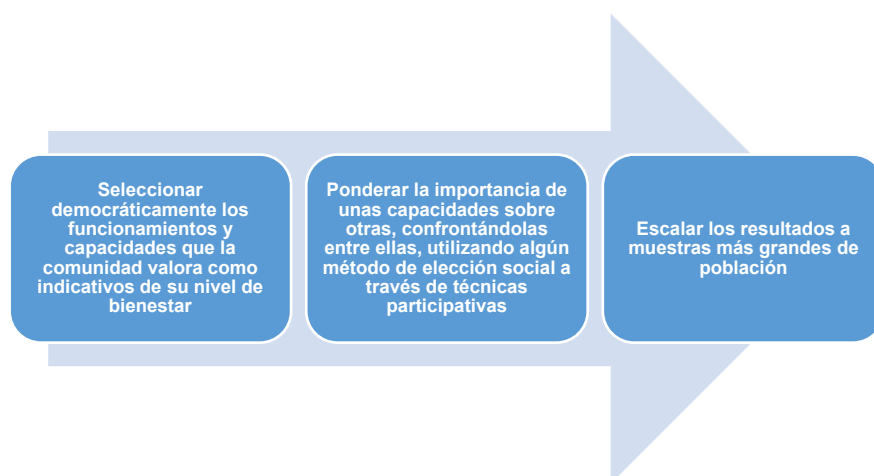
obtiene así el “gap” o brecha de oportunidades en la que las políticas públicas deben invertir esfuerzos. La identificación de los funcionamientos y oportunidades ya alcanzados o pendientes de alcanzar se realiza mediante metodologías de investigación participativa.

La última propuesta para hacer operativo el enfoque de capacidades que se ha analizado proviene de Pham (2017). Como en el caso de la propuesta de Biggeri (2014), Pham trata de dilucidar los factores de éxito de una intervención comunitaria de desarrollo. La investigadora atribuye el fracaso de muchas intervenciones de desarrollo comunitario, no a las intervenciones en sí, sino a las metodologías de evaluación erróneas utilizadas para identificar los éxitos derivados de aquellas, casi siempre aplicadas de arriba abajo y sin la participación efectiva de la comunidad destinataria de las intervenciones. Según Pham, el propio Banco Mundial acepta que es difícil evaluar el impacto de una intervención de desarrollo comunitario en factores tan complejos como el empoderamiento, la buena gobernanza, la privación por razones de género, o el capital social (Wong, 2012). Partiendo de una mínima lista de capacidades universales (o centrales) basadas en la teoría, Pham propone una metodología para definir una lista de capacidades propia de cada proyecto de desarrollo comunitario, para poder así evaluar sus resultados e impacto.

El primer paso sería definir el objetivo de la intervención en términos de enfoque de capacidades, es decir, planteando qué dimensiones del bienestar o desarrollo humano se pretende alcanzar. El segundo paso consistiría en establecer los vínculos entre esa lista de dimensiones y los valores universales que en la literatura se atribuyen al desarrollo humano (por ejemplo, utilizando la lista de Nussbaum). En tercer lugar, someter a debate público y democrático la nueva lista de capacidades deseables, propias de la comunidad en la que se actúa, para poder así evaluar cómo la intervención de desarrollo comunitario ha contribuido a su consecución y expansión de oportunidades y libertades.

En definitiva, las propuestas para hacer operativo el enfoque de capacidades (Alkire, 2015; Robeyns, 2006) pasan por las fases que se resumen en la figura siguiente:

Figura 1. Fases para hacer operativo el enfoque de capacidades en evaluación de políticas y programas de desarrollo



Fuente: Elaboración propia

2. IMPORTANCIA CUALITATIVA DE LA COOPERACIÓN UNIVERSITARIA: SU CONTRIBUCIÓN AL DESARROLLO

El Padre Ignacio Ellacuría, s.j., “insistía en que la universidad era una institución con vocación política, ya que debía actuar y dar respuesta a la realidad histórica en la que se desenvolvía” (Vivanco, 2016, pág. 325). Esta consideración visionaria de la función de la universidad como agente político, que tiene la obligación moral de contribuir al desarrollo del país en el que se ubica, desde un enfoque multidisciplinar del conocimiento que acumula, justifica en nuestro mundo global que el accionar de las universidades trascienda más allá de las fronteras. Afirmaba que:

“La universidad no tiene el centro de gravedad dentro de ella misma, sino fuera de ella, en la sociedad. Se supone que ella tiene instrumentos suministrados por los distintos saberes que ayudan a diagnosticar, denunciar y proponer alternativas más justas y saludables que desmonten y pongan en riesgo las madrigueras de la injusticia en la sociedad a la que sirve” (Arias y Molina, 2008, pág. 35).

La Organización para la Cooperación para el Desarrollo Económico (OCDE, 1998) apunta a que la expansión del conocimiento ha sido un factor determinante en el crecimiento a largo plazo de las economías avanzadas. En este sentido, se asume también que esta es una de las claves para favorecer el desarrollo de los países empobrecidos, habida cuenta de que el factor educativo es uno de los componentes básicos tanto del Índice de Desarrollo Humano como del Índice de Pobreza Multidimensional. De otra forma, los países en desarrollo no tendrán la oportunidad de incorporarse a la economía del conocimiento en un mundo global cada vez más interconectado.

Las universidades tienen por tanto un papel preponderante en este proceso de ampliación y difusión del conocimiento y de mejora de los niveles de desarrollo de los países empobrecidos, no solo por su impacto en las economías locales (Stokes y Coomes, 1998; Johansen y Arano, 2016), sino también como agentes de desarrollo, en sí mismas (Boni y Walker, 2016).

En palabras de Kofi Annan, Secretario General de Naciones Unidas en el período 1997-2006, oriundo de Ghana, las universidades tienen un papel clave en el proceso de desarrollo de los países empobrecidos:

“La Universidad debe convertirse en un instrumento primordial para el desarrollo de África en el nuevo siglo. Las Universidades pueden ayudar a desarrollar el conocimiento en África; pueden mejorar el análisis de los problemas africanos; fortalecer las instituciones nacionales; servir de modelos para la práctica de la buena gobernanza, resolución de conflictos y respeto por los derechos humanos, y habilitar a los académicos africanos para que jueguen un papel activo en la comunidad académica global” (Cloete, Bailey, Pillay, Bunting y Maassen, 2011, traducción propia).

El Banco Mundial (2002) considera que “la educación superior contribuye en los países a la construcción de capacidades para la participación, en un mundo cada vez más basado en la economía del conocimiento”. Esta afirmación se puede aplicar tanto a los países desarrollados como en desarrollo (East, Stokes and Walker, 2014). El conocimiento es un factor clave para el desarrollo de los países, entre otro sinnúmero de causas, para el fortalecimiento de los sectores productivos con valor añadido en los países. Si los países empobrecidos no se incorporan a esta economía del conocimiento, estarán

destinados a seguir compitiendo en los eslabones más vulnerables de las cadenas globales de valor (Cattaneo et al., 2013), en un mundo cada vez más interconectado.

“Sin ningún género de dudas, aunque las universidades contribuyen a reproducir los roles de la sociedad (y, por tanto, las actuales estructuras globales y las sociedades injustas), también abren espacios para contribuir al desarrollo de bienes públicos, a través del poder crítico y emancipatorio del conocimiento y la razón, en beneficio de la sociedad; espacios para la igualdad, la ciudadanía y la democracia. Pueden impulsar la formación y el crecimiento humanos y hacer posible un desarrollo inclusivo, guiado por el bienestar para las personas” (Boni and Walker, 2016, traducción propia).

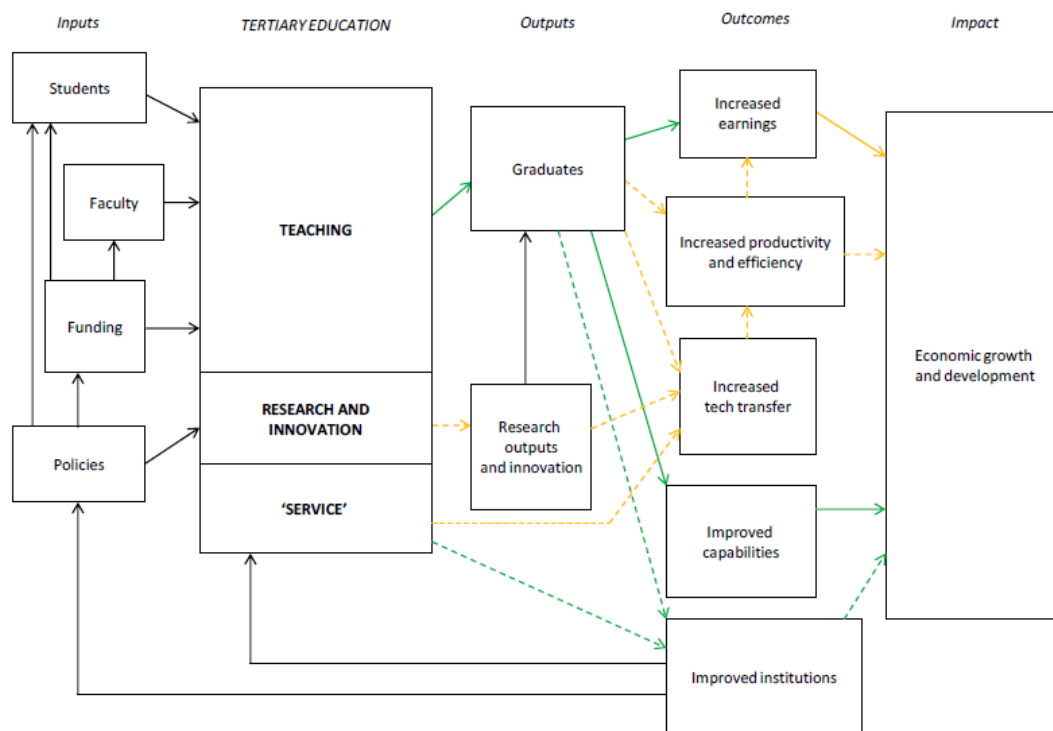
A un nivel doméstico, en el documento de bases de la cooperación española “Estrategias para la cooperación española”, anterior al primer Plan Director de la Cooperación Española, se destaca el papel crucial de la universidad en el ámbito del desarrollo. Se nombran ya en aquel momento la contribución que esta institución puede hacer al desarrollo del mundo empobrecido, a través de sus misiones de formación, investigación, transferencia de conocimientos y educación para el desarrollo (Arias et al., 2008).

En el año 2014, Oketch et al. (2014) publicaron un interesante meta-análisis realizado tras una exhaustiva sistematización de bibliografía, por encargo del DFID (*Department for International Development*). En el estudio se revelaban dos interesantes conclusiones, basadas en la evidencia científica:

- 1) Los retornos de la educación superior han sido históricamente subestimados. Existen evidencias científicas del alto impacto económico que tiene la educación superior, incluso por encima del de la educación primaria. Aunque es importante no olvidar el alto grado de conexión e influencia que existe entre los distintos niveles educativos: una educación superior buena no es posible, si la base de la educación primaria no es de la calidad adecuada. Y la educación primaria no será de buena calidad si los profesionales de la misma no están suficientemente formados y no tienen la calidad necesaria, para enviar niños y jóvenes bien formados a la enseñanza superior.
- 2) Los impactos de la educación superior van más allá de los más directamente relacionados con la formación provista. Se han observado otros impactos importantes en los graduados de la educación superior, relacionados con la salud, la igualdad de género y la democracia, el fortalecimiento institucional, la formación de profesionales en áreas clave, como la educación y la salud. Estos impactos van más allá del crecimiento económico y son tan importantes como este (también se encuentran evidencias en King y Palmer (2013), que defendieron intensamente la inclusión de la atención a la educación superior en el Objetivo 4 de los Objetivos de Desarrollo Sostenible).

En esta misma publicación, se encuentra un interesante mapa conceptual que refleja el impacto de la educación terciaria en las sociedades.

Figura 2. Mapa conceptual del impacto de la educación terciaria



Fuente: Oketch et al. (2014)

Según los autores, las flechas verdes reflejan relaciones causa-efecto consistentes, obtenidas del análisis de los diferentes estudios sobre impacto de la educación terciaria. Por su parte, las flechas amarillas reflejan relaciones causa-efecto no consistentes. Las flechas con trazos discontinuos significan relaciones cuyo impacto no ha podido ser confirmado por la evidencia científica, una vez realizado el meta-análisis mientras que las flechas con trazo continuo sí reflejan la existencia de evidencia científica en la relación causa-efecto.

El mapa conceptual pivota en torno a las tres misiones de la educación superior o terciaria: docencia, investigación e innovación y servicio. Lo más interesante y revelador del esquema no se encuentra en los *outputs* (resultados inmediatos), sino en los *outcomes* (resultados a medio plazo) y en los impactos a largo plazo. Como anticipaba ya el informe “Mapping the World of Higher Education and Research Funders: Actors, Models, Mechanisms and Programs” (Hydén, 2010), preparado para el *Danish Development Research Network and Universities Denmark*, lo verdaderamente difícil de medir de la acción universitaria son los impactos a largo plazo, por la dificultad de aislar las cadenas de impactos en una realidad compleja. Según el esquema anterior, los *outcomes* de la educación terciaria serían: el incremento de las rentas personales, el incremento de la productividad y la eficiencia, la transferencia de conocimientos, la mejora de las capacidades y el fortalecimiento institucional. Otros resultados que se detectaron en ese meta-análisis fueron: incremento de resultados de investigación, mejora de los currícula académicos, mejora de las capacidades del profesorado universitario, incremento del acceso a programas de postgrado, mejora de la eficiencia institucional, mejora de la gobernanza institucional, ampliación de las especialidades científicas y académicas ofrecidas por las universidades, incremento

de las relaciones con la industria, incremento del número de personas que acceden a la educación terciaria, incremento de la diversidad de personas que acceden a la educación terciaria, mejora de las capacidades de aprendizaje de los alumnos y, para finalizar, incremento de los contactos de la universidad con la comunidad.

Estos outcomes darán lugar finalmente al crecimiento económico y el desarrollo. Sin ser muy sorprendentes los *outcomes* incluidos en el esquema, su verdadera importancia recae en el hecho de que este se basa en la evidencia científica generada por los autores.

3. Descripción del método de análisis de los datos

3.1. Fase 1. Selección democrática de los funcionamientos y capacidades que la comunidad universitaria valora como indicativos de su nivel de bienestar: el método de Colaizzi

En esta primera fase, se sistematizaron y categorizaron los impactos de la cooperación universitaria al desarrollo, percibidos por veinticinco informantes clave latinoamericanos a través de la propia experiencia vivida, por su participación en programas de cooperación universitaria al desarrollo de largo plazo. Para esta finalidad, se utilizó una metodología cualitativa. Una de las corrientes filosóficas más importantes en la que se apoyan los investigadores cualitativos es la fenomenología. Husserl (1992) describió sus fundamentos a inicios del siglo XX. Para los investigadores fenomenológicos, la realidad está conformada no solo por hechos objetivos, sino también por valores, afectos, emociones, opiniones, etc. Husserl destaca la prioridad de la conciencia y la subjetividad:

“a) Para captar el fluir y contenido de la conciencia, debemos limitarnos a describir lo que se presenta en ella, sin dejarnos condicionar por las teorizaciones que pudimos haber hecho sobre ese contenido.

b) La descripción señalada antes muestra que en el fluir de la conciencia se presentan, además de referencia a objetos concretos, referencia a esencias ideales”. (Mieles, Tonon y Alvarado, 2012).

A partir de los planteamientos de Husserl, Schutz (1993) formula una fenomenología social, basada en la construcción intersubjetiva de la realidad cotidiana, donde la subjetividad también se construye a partir de la subjetividad del otro.

Para el análisis de la información en esta primera fase de la investigación, se realizó una sistematización retrospectiva de los impactos de la cooperación universitaria al desarrollo, desde un enfoque de capacidades humanas, basado en que “las personas son dotadas de libertad cuando se les provee de capacidades básicas, que puedan utilizar para sus prioridades y bienestar” (Sen, 2000).

Las personas entrevistadas fueron 14 hombres y 11 mujeres que, en un 92% de los casos, ocupaban o habían ocupado cargos de responsabilidad en la estructura organizativa de su universidad, y habían tomado parte en diferentes programas y proyectos de cooperación universitaria al desarrollo (CUD). Así mismo, en sus equipos contaban o habían contado con personal que también había participado en estos programas. Por este motivo, se consideraron informantes clave válidos. Los participantes fueron construyendo el proceso vivido, presentando la narración de su experiencia personal y en relación con los demás en su institución universitaria. Reflexionaron sobre cómo la cooperación universitaria al

desarrollo había contribuido al aprendizaje personal e institucional. Las preguntas no hacían referencia a resultados específicos de los programas, derivados directamente de las actividades, sino a los impactos que ellos habían percibido en el largo plazo, desde una doble perspectiva: 1) las capacidades personales individuales que se habían visto mejoradas a través de su participación en los programas de CUD; y 2) las dimensiones institucionales universitarias que se habían visto fortalecidas.

Las entrevistas fueron grabadas digitalmente y posteriormente transcritas y analizadas, utilizando el método de Colaizzi (Edward, 2011; Shosha, 2012) para el análisis de contenidos, útil para describir un fenómeno desde una perspectiva integral¹. Según este método, se procedió según los siguientes pasos:

- 1) Cada entrevista transcrita fue analizada repetidas veces, hasta captar su sentido general.
- 2) Cada transcripción fue dividida en verbatim (transcripción, palabra por palabra, de una idea con sentido único expresada por el entrevistado; unidades significativas conectadas con el contexto), hasta que toda la información relevante referente a impactos de la CUD había sido correctamente identificada y se logró la saturación de información.
- 3) Se atribuyó significado a cada una de las unidades significativas identificadas.
- 4) Las unidades significativas se ordenaron según categorías temáticas (codificación).
- 5) Las categorías temáticas se utilizaron para construir el significado del fenómeno estudiado.
- 6) Se describió la estructura fundamental del fenómeno estudiado.
- 7) Se mostraron los resultados a las personas entrevistadas para validar la corrección de la estructura del fenómeno estudiado.

Para la codificación y categorización de los impactos de la CUD, se tuvo como referencia inicial el Modelo de Impactos Sociales de la Educación, de Muñoz, Núñez, Ahuja, Ortega y Sánchez (2003) para UNESCO Latinoamérica. Según esta, la educación tiene efectos intrínsecos en el conocimiento y en las habilidades, actitudes, valores, igualdad de oportunidades, y tasas de retención y finalización en los sistemas educativos; y efectos extrínsecos en las esferas social, económica, institucional y demográfica. El Banco Mundial (2002) utiliza una clasificación similar. Si bien la clasificación de Muñoz et al. (2003) se utilizó como guía para la clasificación, durante el proceso de análisis se fue modelando y ampliando, según las necesidades del estudio y las respuestas ofrecidas por los entrevistados.

Una vez categorizados los impactos, se cuantificaron las frecuencias con las que cada uno de ellos había sido repetido por los entrevistados. De esta forma, se realizó una primera aproximación a la importancia o valoración que los informantes claves otorgan a los diferentes impactos identificados.

Las categorías de impactos fueron identificadas y etiquetadas con un nombre específico (codificación), para una mejor comprensión de la clasificación.

Finalmente, con respecto a los resultados derivados de la pregunta 6 (véase cuadro 2), sobre la influencia de las actividades de CUD en los cambios (impactos) producidos en las personas y en las instituciones, las respuestas se procesaron, atribuyendo un valor relativo a cada una de las opciones propuestas. Se asignó la siguiente puntuación: 0 para “ninguna influencia”; 0,33 para “poca influencia”;

¹ Tanto las entrevistas (archivos de audio en formato .WMA y transcripciones en formato .DOC) como la codificación de unidades significativas (archivo en formato .XLS) se encuentran disponibles, previa solicitud a la doctoranda por las personas interesadas.

0,66 para “bastante influencia”; y 1 para “muchacha influencia”. De esta forma, se logró dar un tratamiento cuantitativo a esta información.

Los resultados de esta primera fase, una vez ordenados y sistematizados, sirvieron en la fase dos para ponderar la importancia de unas capacidades sobre otras, confrontándolas entre ellas, y escalar los resultados a una muestra más grande de población (Latinoamérica). De esta forma, se siguió la lógica del proceso descrito en la figura 10, para hacer operativo el enfoque de capacidades.

3.2. Fase 2. Ponderación de la importancia de unas capacidades sobre otras y escalamiento de resultados: El Analytic Hierarchy Process (AHP)

La metodología utilizada para el análisis de los datos obtenidos en esta segunda fase del estudio fue el Analytic Hierarchy Process (AHP). Con esta metodología se pudieron obtener los pesos relativos de los impactos categorizados en la fase 1 de la investigación, a través de un proceso de comparación por pares de los impactos presentados al individuo encuestado. Como resultado se obtuvo una priorización de los efectos de la CUD y una valoración de su importancia relativa, desde el punto de vista de los receptores de la ayuda.

El método AHP pertenece a las técnicas de decisión multicriterio, desarrollado en 1980 por Saaty (Saaty, 1980, 1994, 2003; Saaty, Vargas y Dellmann, 2003). Desde entonces, se ha utilizado en un importante número de aplicaciones (Ghodsypour y O'Brien, 1998; Vaidya and Kumar, 2006; Aragonés, Chaparro, Pastor y Pla, 2014; Thanassoulis, Dey, Petridis, Goniadis y Georgiou, 2017).

Para la clasificación y obtención de los pesos de las preferencias, se utiliza una escala de 1 a 9, donde 1 significa igual preferencia y 9 significa absoluta preferencia por uno de los criterios evaluados sobre el otro. El individuo encuestado debe comparar y valorar cada par de impactos individualmente al presentársele ambos en una escala, como se presenta en el ejemplo siguiente:

Cuadro 1. Ejemplo de comparación por pares

	9	8	7	6	5	4	3	2	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
Desarrollo científico																		Desarrollo económico

Fuente: Elaboración propia

En este ejemplo, se trataría de indicar sobre qué ámbito (científico o económico) considera el encuestado que ha tenido un mayor impacto la CUD en la institución universitaria. Para medir la importancia relativa, se presenta una escala de 1 a 9, en la que 1 significa que los dos impactos han sido igualmente importantes, y el resto de la escala significaría la intensidad de la diferencia de importancia entre ambos impactos:

Cuadro 2. Significado de cada nivel de la escala en la comparación por pares

<i>Intensidad de un impacto sobre otro</i>	<i>Explicación</i>
1	Igual intensidad del impacto
2	Valores intermedios entre 1 y 3
3	Impacto algo más importante que el otro
4	Valores intermedios entre 3 y 5
5	Impacto bastante más importante que el otro
6	Valores intermedios entre 5 y 7
7	Impacto mucho más importante que el otro
8	Valores intermedios entre 7 y 9
9	Impacto absolutamente más importante que el otro

Fuente: Saaty (1980)

Cuando el encuestado considere que el impacto situado a la derecha de la escala es más importante que el de la izquierda, señalará el número del 2 al 9 de la escala de la derecha que mejor recoja su opinión; y viceversa, cuando el más importante sea el impacto de la izquierda, señalará en la escala de la izquierda del 2 al 9, según se adecue mejor a su percepción en función del cuadro anterior.

Las respuestas de los individuos se obtienen a través de un cuestionario específicamente confeccionado para poder aplicar la metodología de análisis de datos AHP. Los datos obtenidos se introducen en una matriz recíproca. Posteriormente se utiliza el método del autovector para calcular el vector de prioridades (Saaty, 2003).

La consistencia de las respuestas se puede confirmar posteriormente, a través del cálculo de Índice de Consistencia (IC). El valor de este índice debe mantenerse siempre por debajo de 0,1. Esto significa que el límite para aceptar la consistencia de las repuestas es un 10% de inconsistencia (Saaty, 1990). La técnica AHP se propuso inicialmente con una metodología de elección simple. Sin embargo, tras abundantes aplicaciones exitosas, esta técnica se extendió al grupo de métodos de elección multicriterio. Los procedimientos más comúnmente utilizados para tratar la elección multicriterio con AHP son: Agregación de Juicios Individuales (Aggregating Individual Judgements –AIJ-) y Agregación de Prioridades Individuales (Aggregating Individual Priorities –AIP-) (Forman and Peniwati, 1998). En

este estudio se utilizó el procedimiento AIJ. Forman and Peniwati (1998) sugieren que en los procedimientos AIJ se utilice la media geométrica, para una mejor aproximación al Principio de Pareto. El análisis multicriterio también ha sido ya previsto en evaluación de la cooperación al desarrollo por la oficina de la EuropAid (2006) de la Unión Europea, si bien esta no alude específicamente a la metodología AHP. Sin embargo, la elección multicriterio no ha sido una metodología de evaluación utilizada habitualmente, por lo que se puede considerar como una aportación de esta tesis a las metodologías de evaluación de impacto de la cooperación al desarrollo. El resultado de la aplicación de esta metodología es una estructura jerárquica, que habitualmente presenta tres niveles: 1) objetivo global del estudio; 2) criterios de evaluación u objetivos; y 3) alternativas que deben ser evaluadas.

Como se mencionó anteriormente, se decidió que en esta fase de la investigación se clasificarían solo los impactos positivos en personas e instituciones, obtenidos a través del estudio exploratorio previo (fase 1). El motivo de esta decisión fue que, dado el elevado número de impactos encontrados, pretender obtener una clasificación completa de impactos positivos y negativos, utilizando la metodología de comparación por pares, devendría en un cuestionario excesivamente largo y complejo. Esto sería perjudicial para el proceso investigativo, pues provocaría cansancio en el entrevistado, e incluso podría incrementar el porcentaje de no respuesta (como de hecho se observó en el porcentaje de cuestionarios completos obtenidos, 9,7% del total de contactos válidos).

No obstante, para no dejar apartado este aspecto de la investigación, se proporcionó un espacio en el cuestionario para que los participantes consignaran otros impactos, positivos o negativos, no tenidos en cuenta en los pares presentados, puesto que estos respondían a los que se habían identificado por los informantes clave en la fase 1 del estudio.

Para finalizar, se solicitó a los participantes que valoraran la influencia de los diferentes tipos de actividades propias de la CUD sobre los cambios producidos en individuos e instituciones universitarias en el largo plazo, en una escala de 0 a 100, siendo 100 la máxima valoración.

Para el análisis y valoración de diferencias significativas en los resultados entre submuestras de datos, se aplicó la prueba “t” de diferencias significativas en medias para pares de datos, para universidades públicas y privadas, hombres y mujeres, según nivel de estudios y según función en la universidad.

Para esta segunda fase de la investigación, se llevó a cabo una encuesta en todos los países de América Latina. La población objeto de estudio, en este caso, fue personal docente e investigador (PDI) y personal de administración y servicios (PAS) de universidades públicas y privadas localizados en distintos países. La unidad de selección de la muestra fue la universidad.

De acuerdo con datos del portal de internet Universia (2018), en América Latina existen 1.341 universidades públicas y privadas. Dado el gran tamaño y la dispersión del universo del estudio, se seleccionó una muestra de universidades por conglomerados, siendo el criterio para esta selección el país donde se ubica la universidad receptora.

A continuación, se seleccionó una muestra estratificada, según la propiedad de la universidad, eligiendo una universidad pública y una universidad privada en cada país. De esta forma se pudo analizar si existen diferentes percepciones de los impactos, en función de la propiedad de la universidad.

Finalmente, se realizó un muestreo aleatorio entre el PDI y PAS de las universidades seleccionadas, resultando un censo final de 11.337 individuos, pertenecientes a 41 universidades iberoamericanas, de 19 países, donde 20 universidades eran privadas y 21 públicas.

Resultaron válidos² un total de 9.910 contactos (87,41% de la muestra inicialmente seleccionada) para la totalidad de universidades seleccionadas, de los que un 35,76% se encontraban en universidades privadas y un 64,24% en de universidades públicas. No se obtuvo ninguna respuesta de personal universitario localizado en Cuba.

A los contactos válidos se les remitió un cuestionario en línea confeccionado con la opción de ser reenviado a otras personas de las mismas características que la muestra inicialmente seleccionada, utilizando para ello la metodología de “bola de nieve”. De esta forma, se pudo ampliar ligeramente la muestra a nivel de América Latina. Se informó por escrito de que la cumplimentación del cuestionario por parte del encuestado implicaba el consentimiento informado a participar en el estudio.

La composición detallada de la muestra es la que se presenta en la tabla 1.

Tabla 1. Número total de cuestionarios nominales obtenidos y tasa de participación por país y por tipo de universidad

<i>País</i>	<i>Contactos válidos</i>			<i>Porcentaje de participación sobre contactos válidos</i>		
	<i>Privadas</i>	<i>Públicas</i>	<i>TOTAL</i>	<i>Privadas</i>	<i>Públicas</i>	<i>TOTAL</i>
<i>Argentina</i>	93	154	247	9,7%	4,5%	6,5%
<i>Brasil</i>	819	79	898	7,6%	6,3%	7,5%
<i>Chile</i>	173	809	982	11,6%	8,8%	9,3%
<i>Colombia</i>	432	339	771	9,0%	1,8%	5,8%
<i>Ecuador</i>	136	92	228	12,5%	1,1%	7,9%
<i>El Salvador</i>	554	32	586	18,8%	3,1%	17,9%
<i>Guatemala</i>	150	45	195	22,0%	-	16,9%
<i>México</i>	610	1.545	2.155	17,4%	5,9%	9,1%
<i>Nicaragua</i>	60	471	531	35,0%	3,0%	6,6%
<i>Perú</i>	143	250	393	11,9%	4,4%	7,1%
<i>Uruguay</i>	163	206	369	20,9%	2,9%	10,8%
<i>Venezuela</i>	147	285	432	20,4%	9,8%	13,4%
<i>R. Dominicana</i>	27	11	38	22,2%	9,1%	18,4%
<i>Paraguay</i>	37	175	212	21,6%	7,4%	9,9%
<i>Honduras</i>	-	112	112	-	12,5%	12,5%
<i>Panamá</i>	-	6	6	-	-	-
<i>Costa Rica</i>	-	1.545	1.545	-	11,3%	11,3%

² Se consideran contactos válidos aquellos de los que no vino devuelto el email enviado solicitando la participación en el estudio.

<i>Cuba</i>	-	184	184	-	3,3%	3,3%
<i>Bolivia</i>	-	26	26	-	11,5%	11,5%
TOTAL	3.544	6.366	9.910	14,3%	7,1%	9,7%

Fuente: Elaboración propia

Se obtuvo un total de 1.388 respuestas, 54,2% hombres y 45,8% mujeres, de 39 universidades latinoamericanas. Se completaron al 100% un total de 992 cuestionarios, sobre los 9.910 contactos que resultaron válidos.

El porcentaje de participación total sobre contactos válidos alcanzó un 9,67%. El porcentaje de participación de las universidades públicas sobre contactos válidos de su grupo fue de un 7,11%, mientras que el porcentaje de participación de las universidades privadas sobre contactos válidos de su grupo fue de un 14,28%. Significa esto que el nivel de colaboración de las privadas fue muy superior al de las públicas.

Del total de cuestionarios completos, el 52,7% provino de universidades privadas, frente a un 47,24% de universidades públicas. Por tanto, el nivel de cumplimentación fue superior en universidades privadas que en universidades públicas.

Fue residual el número de personas que declararon explícitamente no querer colaborar, por lo que es plausible la hipótesis de que las personas que no accedieron al cuestionario no lo hicieran porque no tenían una opinión o experiencia sobre la temática de la encuesta “cooperación universitaria entre universidades latinoamericanas y europeas/norteamericanas”.

4. Resultados: percepciones de universitarios latinoamericanos de universidades públicas y privadas sobre los impactos de la cooperación universitaria al desarrollo

Los procesos de colaboración de largo plazo entre universidades del Norte y del Sur impactan en las personas e instituciones universitarias que participan en estos programas y contribuyen a producir cambios en ambas tanto positivos como negativos. Estos impactos son difícilmente medibles en ocasiones, por su intangibilidad, y se reconocen más fácilmente una vez que ha transcurrido un periodo de tiempo desde que tuvieron lugar las intervenciones, utilizando técnicas de investigación cualitativas y mixtas, combinado aquellas con otras metodologías cuantitativas. En esta tesis doctoral se utilizaron ambos tipos de metodologías de investigación y se logró identificar los impactos más relevantes percibidos por los receptores de la ayuda, así como jerarquizarlos, según la intensidad con que se habían producido estos impactos, frutos de los programas de cooperación universitaria al desarrollo.

Los hallazgos más importantes de este estudio se presentan en las siguientes tablas:

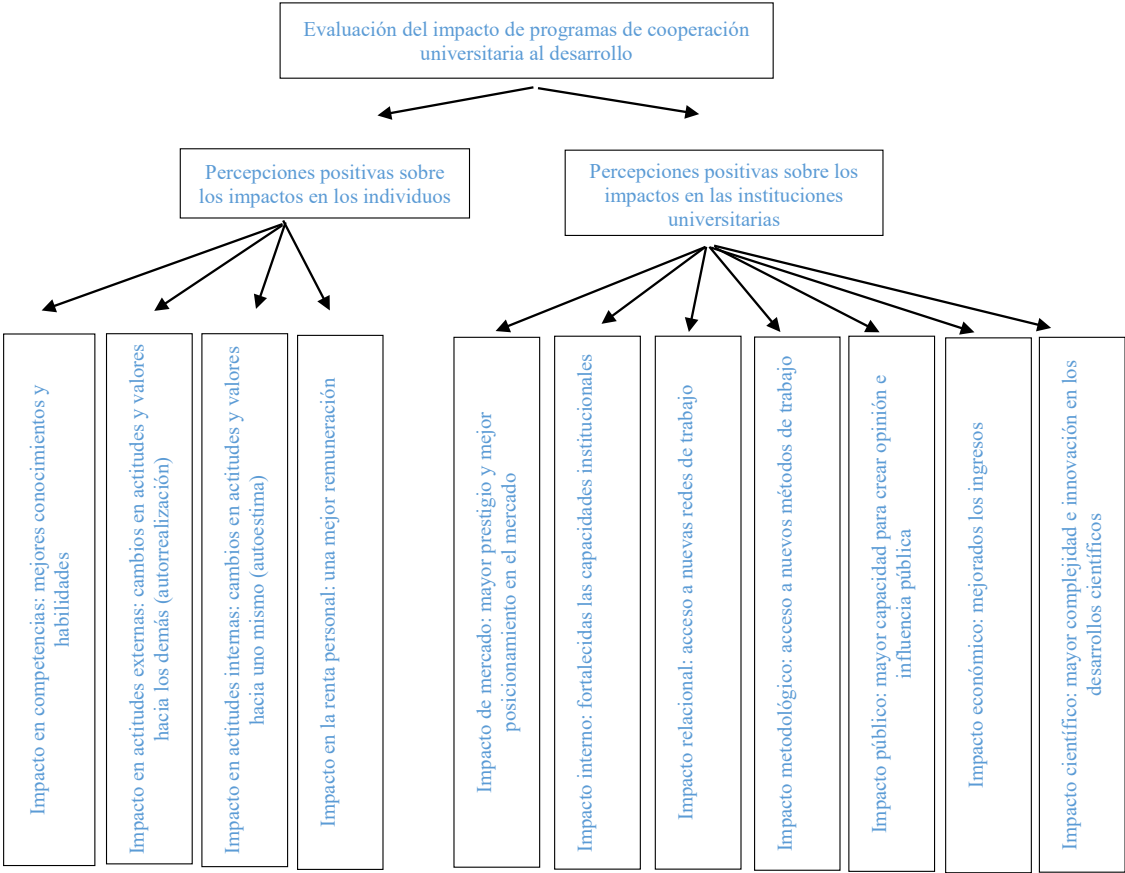
A) La tabla 2 muestra la categorización de impactos positivos y negativos revelados por los informantes clave entrevistados en la fase 1.

Tabla 2. Categorización de los impactos percibidos por los receptores de cooperación universitaria al desarrollo

<i>Categorías</i>	<i>Impactos/Efectos</i>	<i>Frecuencia uds. significativas</i>
<i>Impactos positivos en personas</i>	Impacto en las competencias: mejores conocimientos y habilidades	56,7%
	Impacto en actitudes externas: cambios en actitudes y valores hacia los demás (autorrealización)	26,8%
	Impacto en actitudes internas: cambios en actitudes y valores hacia uno mismo (autoestima)	11,0%
	Impacto económico en la renta personal: una mejor remuneración	5,5%
	TOTAL IMPACTOS PERSONAS (164 uds. signif.)	100%
	TOTAL PERSONAS / TOTAL IMPACTOS POSITIVOS	44,4%
<i>Impactos positivos en instituciones</i>	Impacto de mercado: mejor prestigio y posicionamiento en mercado	35,1%
	Impacto interno: fortalecidas las capacidades institucionales	22,9%
	Impacto relacional: acceso a nuevas redes de trabajo	12,2%
	Impacto metodológico: acceso a nuevos métodos de trabajo	10,2%
	Impacto público: mayor capacidad para crear opinión e influencia pública	8,8%
	Impacto económico: mejorados los ingresos	6,3%
	Impacto científico: mayor complejidad e innov. desarrollos científicos	4,4%
	TOTAL IMPACTOS INSTITUCIONES (205 uds. signif.)	100%
	TOTAL INSTITUCIONES / TOTAL IMPACTOS POSITIVOS	55,6%
	TOTAL IMPACTOS POSITIVOS (369 uds. signif.) / TOTAL IMPACTOS	83,7%
<i>Impactos negativos o fallos</i>	Cooperación condicionada a los resultados de corto plazo: enfocada hacia productos, no hacia impactos	52,8%
	Falta de relevancia y oportunismo	26,4%
	Falta de igualdad de oportunidades	9,7%
	Falta de apoyo a la investigación	6,9%
	Cooperación ideologizada: trabaja consecuencias, no en causas	4,2%
	TOTAL IMPACTOS NEGATIVOS (72 uds. signif.)	100%
	TOTAL IMPACTOS NEGATIVOS (72) / TOTAL IMPACTOS	16,3%
	TOTAL IMPACTOS CONTABILIZADOS (441 uds. signif.)	100%

Fuente: Elaboración propia

Figura 3. Estructura jerárquica para de los impactos de la CUD



Fuente: Elaboración propia

Como se explicó en el apartado referente a la metodología de análisis de contenido de Colaizzi, en la tercera columna se presenta la frecuencia de las unidades significativas (verbatim) identificadas en las transcripciones de las entrevistas, referentes a un concepto o idea similar. Esta frecuencia y el orden obtenido representa, según este método, la importancia que los entrevistados confieren a cada categoría de ideas; en este caso, impactos de la CUD.

Una vez agrupados los impactos identificados por los entrevistados según unidades significativas de contenido similar, se obtuvo un conjunto de cuatro categorías de impactos en los individuos, un conjunto de siete categorías de impactos en las instituciones universitarias y uno de cinco categorías de impactos negativos o fallos de los programas de cooperación universitaria al desarrollo.

En total, se identificaron 369 unidades significativas relativas a impactos positivos de la CUD y 72 unidades significativas que hacían referencia a impactos negativos, críticas o fallos de estos programas. Dentro de los impactos positivos, 164 unidades significativas (44,4%) hacían alusión a impactos en las personas y 205 unidades significativas (55,6%) se refirieron a impactos en la institución universitaria. Por tanto, la proporción de impactos sobre la institución fue significativamente mayor a la de impactos personales.

B) La tabla 3 contiene los resultados generales de la fase 2, una vez aplicada la metodología de decisión multicriterio AHP, para la jerarquización de los impactos positivos de la cooperación

universitaria al desarrollo en Latinoamérica, identificados en la fase 1. En esta tabla se presentan los pesos obtenidos a través de la comparación por pares de los impactos positivos en individuos y en la institución universitaria, detectados en la fase 1. El resultado de este análisis es:

- una jerarquía dentro de los impactos positivos en individuos,
- una jerarquía dentro de los impactos positivos en la institución universitaria,
- una priorización global entre impactos percibidos en las personas y en las instituciones universitarias,
- y una jerarquía final entre los grupos de impactos positivos en las personas y en las instituciones.

Tabla 3. Jerarquización y pesos relativos de los impactos positivos de la CUD (AHP) para el total de la muestra

<i>Categorías</i>	<i>Impactos/Efectos</i>	<i>Peso persona/instituc.</i>	<i>Peso inter-grupo</i>	<i>Ranking inter-grupo</i>	<i>Peso intra-grupo</i>	<i>Ranking intra-grupo</i>
<i>Percepciones positivas sobre los impactos en las personas</i>	<i>Impacto en las competencias: mejores conocimientos y habilidades (ICH)</i>		0,4305	1	0,2884	1
	<i>Impacto en actitudes externas: cambios en actitudes y valores hacia los demás (autorrealización) (IAE)</i>		0,2489	2	0,1668	2
	<i>Impacto en actitudes internas: cambios en actitudes y valores hacia uno mismo (autoestima) (IAI)</i>		0,1816	3	0,1217	3
	<i>Impacto económico en la renta personal: una mejor remuneración (IRP)</i>		0,1390	4	0,0931	4
	TOTAL	0,67	1			
<i>Percepciones positivas sobre los impactos en la institución universitaria</i>	<i>Impacto de mercado: mayor prestigio y mejor posicionamiento en el mercado (IMK)</i>		0,1702	4	0,0562	8
	<i>Impacto interno: fortalecidas las capacidades institucionales (ICI)</i>		0,1058	5	0,0349	9
	<i>Impacto relacional: acceso a nuevas redes de trabajo (IRT)</i>		0,1730	2	0,0571	6
	<i>Impacto metodológico: acceso a nuevos métodos de trabajo (IMT)</i>		0,1719	3	0,0567	7
	<i>Impacto público: mayor capacidad para crear opinión e influencia pública (IPO)</i>		0,0942	6	0,0311	10
	<i>Impacto económico: mejores ingresos (IEC)</i>		0,0626	7	0,0206	11

Categorías	Impactos/Efectos	Peso persona/ instituc.	Peso inter- grupo	Ranking inter- grupo	Peso intra- grupo	Ranking intra- grupo
	<i>Impacto científico: mayor complejidad e innovación en desarrollos científicos (IDC)</i>		0,2223	1	0,0734	5
	<i>TOTAL</i>	0,33	1			
<i>TOTAL</i>		1			1	

Fuente: Elaboración propia

La traducción matemática del cuadro anterior, para el cálculo del valor del impacto total de una intervención de CUD, desde el punto de vista de los receptores de la ayuda, sería la siguiente:

$$\text{Impacto total (IT)} = 0,67 * (0,4305 * \text{ICH} + 0,2489 * \text{IAE} + 0,1816 * \text{IAI} + 0,1390 * \text{IRP}) + 0,33 * (\text{IMK} * 0,1702 + \text{ICI} * 0,1058 + \text{IRT} * 0,1730 + \text{IMT} * 0,1719 + \text{IPO} * 0,0942 + \text{IEC} * 0,0942 + \text{IDC} * 0,2223) \quad (1)$$

C) Finalmente, la tabla 4 contiene el ranking general de valoración de las actividades de la CUD, en función de su influencia sobre los cambios en las personas y en las instituciones, en opinión de los receptores de la ayuda. En este caso, el valor del impacto total (IT) de la intervención de CUD calculado según la fórmula anterior, podría ponderarse según el tipo de actividad de CUD utilizado, corrigiendo el valor IT obtenido según el valor medio otorgado a cada tipo de actividad.

Tabla 4. Ranking de las actividades propias de la CUD, en función de su impacto sobre personas e instituciones universitarias del Sur

Actividad	Valor medio	Ranking	Ponderación actividad (PA)
<i>Apoyo a la investigación sobre problemas críticos del desarrollo y transferencia de conocimiento y tecnología</i>	74,41	1	0,7441
<i>Fortalecimiento capacidades para personal docente e investigador</i>	72,91	2	0,7291
<i>Cooperación en proyectos sociales para población vulnerable</i>	72,20	3	0,7220
<i>Formación y fortalecimiento capacidades a nivel grado y postgrado</i>	71,88	4	0,7188
<i>Asistencia técnica y consultoría instituciones públicas en país destino</i>	69,75	5	0,6975
<i>Fortalecimiento de capacidades para personal de administración y servicios</i>	68,64	6	0,6864
<i>Financiación para equipos e infraestructuras</i>	65,89	7	0,6589

Fuente: Elaboración propia

Añadiendo a la fórmula anterior (1) el valor de la ponderación de la actividad de CUD (PA), el valor final del impacto total de una intervención de cooperación universitaria al desarrollo, desde el punto de vista de los receptores de la ayuda, sería el siguiente:

$$\text{Impacto total (IT)} = PA * [0,67 * (0,4305 * ICH + 0,2489 * IAE + 0,1816 * IAI + 0,1390 * IRP) + 0,33 * (IMK * 0,1702 + ICI * 0,1058 + IRT * 0,1730 + IMT * 0,1719 + IPO * 0,0942 + IEC * 0,0942 + IDC * 0,2223)] \quad (2)$$

Este mismo análisis de la valoración que hacen los receptores de la ayuda de las actividades de CUD se realizó para submuestras de datos. Tener este conocimiento más detallado permitiría orientar mejor los programas de cooperación entre universidades y, por tanto, dotar de mayor eficacia e impacto a los fondos que se utilizan, que provienen fundamentalmente de los presupuestos públicos de las universidades o canalizados a través de estas.

Al desagregar este análisis entre las respuestas provenientes de universidades públicas y universidades privadas, los resultados fueron los siguientes:

Tabla 5. Jerarquía y pesos relativos de los once impactos de la CUD, según subgrupos universidades públicas – universidades privadas

<i>Impacto</i>	<i>Pesos Total</i>	<i>Impacto</i>	<i>Pesos U. Públicas</i>	<i>Impacto</i>	<i>Pesos U. Privadas</i>
<i>Conocimientos (ICH)</i>	0,29	<i>ICH</i>	0,28	<i>ICH</i>	0,29
<i>Autorrealización (IAE)</i>	0,17	<i>IAE</i>	0,16	<i>IAE</i>	0,17
<i>Autoestima (IAI)</i>	0,12	<i>IAI</i>	0,12	<i>IAI</i>	0,12
<i>Remuneración (IRP)</i>	0,09	<i>IRP</i>	0,10	<i>IRP</i>	0,09
<i>Investigación (IDC)</i>	0,07	<i>IDC</i>	0,08	<i>IDC</i>	0,07
<i>Redes (IRT)</i>	0,06	<i>IMT</i>	0,06	<i>IRT</i>	0,06
<i>Métodos (IMT)</i>	0,06	<i>IMK</i>	0,06	<i>IMT</i>	0,06
<i>Prestigio (IMK)</i>	0,06	<i>IRT</i>	0,06	<i>IMK</i>	0,06
<i>Gestión interna (ICI)</i>	0,03	<i>ICI</i>	0,03	<i>ICI</i>	0,04
<i>Opinión (IPO)</i>	0,03	<i>IPO</i>	0,03	<i>IPO</i>	0,03
<i>Ingresos (IEC)</i>	0,02	<i>IEC</i>	0,02	<i>IEC</i>	0,02

Fuente: Elaboración propia

La tabla anterior permite observar que el ranking de impactos en las personas y en la institución universitaria permanece estable para universidades públicas y privadas y en comparación con la jerarquía inicial para el conjunto de la muestra obtenida en la encuesta. Únicamente en el caso de los impactos en la institución universitaria en creación de redes de trabajo, adquisición de nuevos métodos de trabajo y mayor prestigio para la universidad del Sur varía el orden entre estos para el caso de las

universidades públicas, que posicionan antes el aprendizaje de nuevos métodos de trabajo que el prestigio y la creación de redes. Sin embargo, los pesos relativos cambian mínimamente, solo apreciable cuando se muestran hasta cuatro decimales.

En cuanto al nuevo ranking de valoración de las actividades propias de la CUD, resultante de la desagregación de datos entre universidades públicas y privadas es el siguiente:

Tabla 6. Ranking de las actividades propias de la CUD, en función de su impacto sobre personas e instituciones universitarias del Sur según propiedad de la universidad

<i>Actividad</i>	<i>Ranking general</i>	<i>Ranking públicas</i>	<i>Ranking privadas</i>
<i>Apoyo a la investigación sobre problemas críticos del desarrollo y transferencia de conocimiento y tecnología</i>	1	1	3
<i>Fortalecimiento de capacidades para PDI</i>	2	2	1
<i>Cooperación en proyectos sociales para población vulnerable</i>	3	4	2
<i>Formación y fortalecimiento de capacidades en grado y postgrado</i>	4	3	4
<i>Asistencia técnica y consultoría para instituciones públicas en destino</i>	5	6	5
<i>Fortalecimiento de capacidades para PAS</i>	6	5	6
<i>Financiación para equipos e infraestructuras</i>	7	7	7

Fuente: Elaboración propia

Sin embargo, aun a pesar de los cambios en el ranking para universidades públicas y privadas, tan solo se observaron diferencias significativas en valoraciones medias (T-test) en las actividades de apoyo a la investigación, para un Sig. (2-tailed) inferior a 0,05. Esto significa que la valoración de la influencia de las actividades de apoyo a la investigación sobre el impacto que producen en las personas y en la institución universitaria sí es significativamente superior a la valoración que le otorgan las universidades privadas. Este resultado puede estar relacionado con la distribución por nivel de estudios en universidades públicas y privadas, ya que en las primeras el número de personas encuestadas con grado de doctor fue de 48,6%, mientras que en las privadas fue de 43,6%. En el actual sistema de acreditación universitaria a nivel mundial, las publicaciones académicas son un ítem de valoración muy relevante y los profesores doctores deben cumplir con este requisito de forma cada vez más exigente. También es muy probable que para las universidades privadas sea más importante contar con un PDI bien formado, que aporte prestigio a sus instituciones y atraiga a un mayor número de estudiantes de grado y postgrado, puesto que normalmente la principal fuente de ingresos en estas universidades proviene de las tasas de matrícula que aportan los alumnos.

5. Conclusiones

Una parte importante del impacto social de las universidades del Norte proviene de sus actividades de tercera misión, que habitualmente traspasa fronteras e incluye la cooperación universitaria al desarrollo con socios del Sur. Sin embargo, existe una falta de información sobre los efectos e impactos de esta actividad en el largo plazo, desde un enfoque de capacidades.

Este estudio proporciona una información importante acerca de los impactos percibidos de los programas de cooperación universitaria al desarrollo, en las personas y en las instituciones, utilizando para ello métodos mixtos de evaluación. Se logra así operativizar el enfoque de capacidades de Amartya Sen. Esta investigación contribuye a entender mejor hasta qué punto los universitarios latinoamericanos valoran ese impacto y las actividades propias de la CUD. Se agruparon los impactos en dos categorías: impactos en los individuos e impactos en las instituciones universitarias. Utilizando la metodología AHP de decisión multicriterio, se obtuvo una categorización y un ranking de los impactos, con un peso específico para cada uno de ellos. Así mismo, se obtuvo un ranking de las actividades propias de la cooperación universitaria, basado en el valor otorgado por los destinatarios de la ayuda.

Las conclusiones más relevantes del estudio son las siguientes:

1) Sobre la pertinencia de utilizar metodologías diferentes para la evaluación del impacto de la ayuda al desarrollo:

Las evaluaciones basadas solo en métodos experimentales o cuasi experimentales resultan complicadas en contextos complejos. Algunas de las deficiencias que plantea el marco lógico, como herramienta de planificación, se reducirían, aunque no quedarían eliminadas, con la utilización de metodologías mixtas. En esta investigación se aportó una metodología mixta para la evaluación del impacto de la CUD, basada en la combinación de una metodología cualitativa y una cuantitativa de elección multicriterio.

2) Sobre los impactos percibidos por los receptores de CUD en Latinoamérica:

Este estudio ha proporcionado información relevante sobre los impactos y las percepciones de los receptores de la ayuda en las universidades del Sur. Un resultado de esta investigación es la jerarquización de las diferentes actividades propias de la CUD, en función de su capacidad para influir en la generación de los impactos más valorados.

3) La principal aplicación de los resultados de esta investigación es la identificación ex ante de qué impactos potenciales se puede alcanzar con las intervenciones de desarrollo, con un enfoque de largo plazo y desde el punto de vista de los receptores, y la medición ex post del impacto alcanzado. Esto permitiría revisar la calidad de las políticas de ayuda y se podrían clasificar diferentes modelos de programas de CUD, utilizando la categorización y jerarquización propuestas.

A partir de este estudio, se podrían considerar las siguientes aplicaciones de la metodología:

1) Llevar a cabo investigaciones similares en otras regiones del mundo, en otros sectores de la ayuda al desarrollo o en las propias universidades del norte.

- 2) Desarrollar un sistema de indicadores para cada impacto identificado y crear una herramienta de evaluación propia de la CUD. Así mismo, podría profundizarse en el estudio de los impactos negativos y ponderarlos.
- 3) Construir un nuevo índice de impacto y eficacia de la CUD, que incluyera criterios de eficacia y este nuevo índice inspirado en el Desarrollo Humano. Se podría clasificar así los programas de CUD de las universidades del norte en base a este índice de calidad.
- 4) Por último, no queremos dejar de mencionar la necesaria investigación sobre mecanismos de gobernanza global y de rendición de cuentas de la ayuda que garanticen la inclusión de la visión del Sur en las evaluaciones.

Referencias

- ALKIRE, S. (2002). *Valuing freedoms. Sen's capability approach and poverty reduction*. New York Oxford University Press.
- ALKIRE, S. (2015). "The capability approach and well-being measurement for public policy". *OPHI Working Paper*, N° 94. Oxford: University of Oxford.
- ALKIRE, S. (2016). "Measures of Human Development: Key Concepts and Properties". *OPHI Working Paper*, N° 107. Oxford: University of Oxford.
- ALKIRE, S., FOSTER, J. E., SETH, S., SANTOS, M. E., ROCHE, J. AND BALLÓN, P. (2015). *Multidimensional Poverty Measurement and Analysis*. New York: Oxford University Press.
- ALKIRE, S., SANTOS, M.E., SETH, S., YALONETZKY, G. (2010). "Is the Multidimensional Poverty Index robust to different weights?". *OPHI Research in Progress Series*. En línea: www.ophi.org.uk/publications/ophi-research-in-progress.
- ANAND, P., HUNTER, G., CARTER, I., DOWDING, K., GUALA, F. & VAN HEES, M. (2009). "The development of capability indicators". *Journal of Human Development and Capabilities*, 10:1, 125-152, DOI: 10.1080/14649880802675366.
- ARAGONÉS, P., CHAPARRO, F., PASTOR, J. Y PLA, A. (2014). "An AHP (Analytic Hierarchy Process)/ANP (Analytic Network Process)-based multi-criteria decision approach for the selection of solar-thermal power plant investment projects". *Energy*, Vol. 66, pp. 222-238.
- ARIAS, S. Y MOLINA, E. (2008). *Universidad y Cooperación al Desarrollo: la experiencia de las universidades de la ciudad de Madrid*. Madrid: Los libros de la Catarata.
- BIGGERI, M. AND FERRANNINI, A. (2014). "Opportunity Gap Analysis: Procedures and Methods for Applying the Capability Approach in Development Initiatives". *Journal of Human Development and Capabilities*, Vol. 15:1, 60-78, DOI: 10.1080/19452829.2013.837036.
- BONI, A. AND WALKER, M. (2016). *Universities and Global Human Development: Theoretical and Empirical Insights for Social Change*. Abingdon- Oxon: Routledge.
- CATTANEO, O., GEREFFI, G., MIROUDOT, S., TAGLIONI, D. (2013). "Joining, Upgrading and Being Competitive in Global Value Chains. A Strategic Framework". *Policy Research Working Paper*, n°

6406. Poverty Reduction and Economic Management Network, International Trade Department. Washington: The World Bank.
- CLOETE, N., BAILEY, T., PILLAY, P., BUNTING, I. Y MAASSEN, P. (2011). *Universities and Economic Development in Africa. Centre for Higher Education Transformation (CHET)*. African Books Collective, En línea: <http://chet.org.za/files/uploads/events/Seminars/CHET%20HERANA%20Universities%20and%20Economic%20Development%20WEB.pdf>
- EAST, L., STOKES, R. AND WALKER, M. (2014). "Universities, the public good and professional education in the UK". *Studies in Higher Education*, 39:9, 1617-1633, DOI: 10.1080/03075079.2013.801421.
- ECOFIN (2006). *Financial and economic project analyses: A decision-making tool*. European Commission. En línea: https://ec.europa.eu/europeaid/sites/devco/files/methodology-financial-and-economic-project-analyses-decision-making-tool_en_2.pdf
- EDWARD, K.L. (2011). "The extension of Colaizzi's method of phenomenological enquiry". *Contemporary Nurse*, N° 39 (2), pp. 163–171.
- EUROPEAID CO-OPERATION OFFICE, DIRECTORATE GENERAL EXTERNAL RELATIONS, DIRECTORATE GENERAL DEVELOPMENT (2006). "Evaluation Methods for the European Union's External Assistance". *Evaluation Tools*, Vol. 4. Luxemburg: European Communities.. En línea: file:///D:/Users/mjvazquez/Downloads/evaluation-methods-guidance-vol4_en.pdf. Acceso: 1/9/2017.
- FERRERO Y DE LOMA-OSORIO, G., ZEPEDA, C.S. (2014). "Rethinking Development Management Methodology: Towards a "Process Freedoms Approach". *Journal of Human Development and Capabilities*, Vol. 15:1, 28-46, DOI: 10.1080/19452829.2013.877425.
- FORMAN, E.H., PENIWATI, K. (1998). "Aggregating individual judgments and priorities with the Analytic Hierarchy Process". *European Journal of Operational Research*, 108, 165-169.
- FREDIANI, A., BONI, A., GASPER, D. (2014). "Approaching Development Projects from a Human Development and Capability Perspective". *Journal of Human Development and Capabilities*, Volume 15, 2014 - Issue 1: Special issue on development projects. En línea: <https://doi.org/10.1080/19452829.2013.879014>.
- GHODSYPOUR, S.H. Y O'BRIEN, C. (1998). "A decision support system for supplier selection using an integrated analytic hierarchy process and linear programming". *International Journal of Production Economics*, Vol. 56–57, pp. 199-212.
- HUSSERL, E. (1992). *Invitación a la fenomenología*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- HYDÉN, G. (2010). *Mapping the World of Higher Education and Research Funders: Actors, Models, Mechanisms and Programs*. Copenhagen: Danish Development Research Network and Universities Denmark.
- JOHANSEN, T. Y ARANO, K. (2016). "The long-run economic impact of an institution of higher education. Estimating the human capital contribution". *Economic Development Quarterly*, 30 (3): 203-214, DOI: 10.1177/0891242416655204.

- KING, K. Y PALMER, R. (2013). "Education and skills post-2015: what evidence, whose perspectives?". *Working Paper Series*, N° 6. Ginebra: Network for international policies and cooperation in education and training.
- MIELES, M.D., TONON, G. Y ALVARADO, S.V. (2012). "Investigación cualitativa: el análisis temático para el tratamiento de la información desde el enfoque de la fenomenología social". *Universitas humanística*, N° 74 julio-diciembre, pp. 195 – 225. ISSN 0120-4807.
- MUÑOZ, C., NÚÑEZ, M.A., AHUJA, R., ORTEGA, L., SÁNCHEZ, H. (2003). *Desarrollo de una propuesta para la construcción de indicadores del impacto social de la educación en América Latina y el Caribe*. Universidad Iberoamericana, Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe. Santiago de Chile: UNESCO.
- NUSSBAUM, M.C. (2000). *Women and Human Development: The Capabilities Approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- OKETCH, M., MCCOWAN, T. Y SCHENDEL, R. (2014). *The impact of tertiary education on development: A rigorous literature review*. London: Department for International Development.
- ORGANIZACIÓN PARA LA COOPERACIÓN Y EL DESARROLLO ECONÓMICO (2008). *Declaración de París sobre la eficacia de la ayuda al desarrollo y programa de acción de Accra 2005-2008*. En línea: <http://www.oecd.org/development/effectiveness/34580968.pdf>. Acceso: 30-7-2013.
- PHAM, T. (2017). "The Capability Approach and Evaluation of Community Driven Development Programs". *Journal of Human Development and Capabilities*. DOI: 10.1080/19452829.2017.1412407.
- ROBEYNS, I. (2005). "The capability approach: a theoretical survey". *Journal of human development and capabilities*, Vol. 6, N° 1.
- ROBEYNS, I. (2006). "The capability approach in practice". *The Journal of Political Philosophy*, VI, 14, N° 3, pp. 351-376.
- ROEMER, J. (1998). *Equalities of Opportunity*. Cambridge: Harvard University Press.
- SAATY, T.L. (1980). *The analytic hierarchy process: Planning, priority setting, resource allocation*. New York: McGraw-Hill.
- SAATY, T.L. (1990). *Multicriteria Decision Making: The Analytic Hierarchy Process*. Pittsburgh, PA: RWS Publications.
- SAATY, T.L. (2003). "Decision-making with the AHP: Why is the principal eigenvector necessary?". *European Journal Operational Research*, 145, 85-91.
- SAATY, T., VARGAS, L. Y DELLMANN, K. (2003). "The allocation of intangible resources: the analytic hierarchy process and linear programming". *Socio-Economic Planning Sciences*, N° 37, pp. 169–184.
- SCHUTZ, A. (1993). *La construcción significativa del mundo social*. Barcelona: Paidós.
- SEN, A. (1987). *On ethics and economics*. Oxford: Basil Blackwell.
- SEN, A. (1997). *Bienestar, Justicia y Mercado*. Barcelona: Paidós.
- SEN, A. (2000). *Desarrollo y libertad*. Madrid: Planeta.

- SHOSHA, G.A. (2012). "Employment of Colaizzi's strategy in descriptive phenomenology: a reflection of a researcher". *European Scientific Journal*, Vol. 8, N° 27. ISSN: 1857 – 7881 (Print) e – ISSN: 1857- 7431.
- STOKES, K. Y COOMES, P. (1998). "The local economic impact of higher education: an overview of methods and practice". Association for Institutional Research for Management Research, Policy Analysis, and Planning, 67, pp. 1-16.
- THANASSOULIS, E., DEY, P., PETRIDIS, K., GONIADIS, I. Y GEORGIU, A. (2017). "Evaluating higher education teaching performance using combined analytic hierarchy process and data envelopment analysis". *Journal of the Operational Research Society*, Vol. 68, Issue 4, p431-445. 15p. DOI: 10.1057/s41274-016-0165-4.
- VAIDYA, O.S., KUMAR, S. (2006). "Analytic hierarchy process: An overview of applications". *European Journal of Operational Research*, N° 169, pp. 1-29.
- VIVANCO, B. (2016). "El compromiso sociopolítico de las universidades jesuitas en Centroamérica". *Revista de Fomento Social* 71/2, pp. 303-328. Córdoba.
- WALKER, M. (2005). "Amartya Sen's capability approach and education". *Educational Action Research*, Vol. 13, N° 1.
- WALKER, M. (2018). "Political agency and capabilities formation through participatory action research". *Journal of Human Development and Capabilities*, Vol. 19, N° 1, pp. 53–69, <https://doi.org/10.1080/19452829.2017.1392934>.
- WONG, S. (2012). *What have been the impacts of World Bank Community-Driven Development Programs? CDD impact evaluation review and operational and research implications (English)*. Washington: The World Bank, En línea: <http://documents.worldbank.org/curated/en/967431468161087566/What-have-been-the-impacts-of-World-Bank-Community-Driven-Development-Programs-CDD-impact-evaluation-review-and-operational-and-research-implications>.
- WORLD BANK (2002). *Constructing knowledge societies. New challenges for tertiary education*. The World Bank, En línea: http://siteresources.worldbank.org/INTAFRREGTOPTEIA/Resources/Constructing_Knowledge_Societies.pdf.