



FLACSO
CHILE
Biblioteca

B8580v
CONT. 67
c. 2

CONTRIBUCIONES
FLACSO - PROGRAMA CHILE
NUMERO 67, JULIO 1990.

BIBLIOTECA
FLACSO
SANTIAGO

13.864

200.5

EVALUACION DE LA EDUCACION SUPERIOR
ENFOQUES TEORICOS
Y ESTRATEGIAS METODOLOGICAS

GUILLERMO BRIONES

Esta serie de Documentos es editada por el Programa de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO), en Santiago de Chile. Las opiniones que en los documentos se presentan, así como los análisis e interpretaciones que en ellos se contienen, son de la responsabilidad exclusiva de sus autores y no refleja necesariamente los puntos de vista de la Facultad.

AVANZADA DE EDUCACION SUPERIOR
MÉTODOS TEÓRICOS
LAS METODOLÓGICAS

OPINIONES DIVERGENTES

SOBRE EL AUTOR

Este trabajo fue escrito por el profesor Guillermo Briones, quien ha desarrollado funciones docentes y de investigación en las principales universidades de Chile, Perú, Colombia y México. Por varios años fue experto de la UNESCO en el área de investigación y evaluación de la educación. Ha sido consultor, además, de la CEPAL, Instituto Internacional de Planificación de la Educación (París), y del International Development Research Centre (Ottawa).

Sus principales obras en el campo de la investigación social son:

- * Métodos y técnicas de investigación para las ciencias sociales, México: Editorial Trillas. Primera edición 1982, reimpresiones en 1984 y 1988.
- * Evaluación de programas sociales, Santiago; PIIE, 1985.
- * Métodos y técnicas avanzadas de investigaciones aplicadas a la educación y a las ciencias sociales. Mimeo. Textos de educación a distancia. Santiago: PIIE, 1987 y 1988; Bogotá: ICFES, 1988.
- * La evaluación interactiva, Santiago, PIIE, 1988.
- * Formación de Docentes en Investigación Educativa. Cinco textos de educación a distancia. Bogotá: Secretaría Ejecutiva del Convenio Andrés Bello, 1980.

Esta serie de documentos es editada por el Programa de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO), en Santiago de Chile. Las opiniones que en los documentos se presentan, así como los análisis e interpretaciones que en ellos se contienen, son de la responsabilidad exclusiva de sus autores y no refleja necesariamente los puntos de vista de la Facultad.

... de la ...
... y ...
... de ...
... de ...
... de ...
... de ...

... de ...
... de ...
... de ...
... de ...
... de ...
... de ...

... de ...
... de ...
... de ...
... de ...
... de ...
... de ...

... de ...
... de ...
... de ...
... de ...
... de ...
... de ...

... de ...
... de ...
... de ...
... de ...
... de ...
... de ...

R E S U M E N

En esta publicación se presentan diversos temas referidos a la evaluación de sistemas y programas educativos latinoamericanos. Si bien, tanto los enfoques técnicos como metodológicos utilizados en su desarrollo están directamente orientados hacia la educación superior, es fácil lograr su adaptación para aplicarlos a programas de la educación básica y media.

Los tres primeros capítulos se basan en consultorías desempeñadas por el autor en diversos países de la región, cuyos contenidos originales han sido revisados para los efectos de esta publicación.

"La inserción ocupacional de los profesionales universitarios" corresponde a parte de una investigación desarrollada en el Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación-PIIE- y finalizada en 1981. Como podrá apreciarse, sirve de complemento y ejemplificación de varios de los temas tratados en el artículo sobre eficiencia externa de la educación superior.

Finalmente, debemos decir que el último trabajo "Investigación educativa, disseminación y utilización de resultados", fue especialmente escrito para esta publicación, motivado por la preocupación que existe por la desconexión que constatan los organismos encargados de la formulación de políticas educativas y toma de decisiones y los resultados de la investigación en el campo de la educación.

F A S U L O I V

de esta manera, se ha observado que en los últimos años, el número de personas que se han dedicado a la agricultura ha disminuido considerablemente, lo que ha provocado un aumento de la dependencia de los productos agrícolas extranjeros. Este fenómeno se debe a la falta de inversión en el sector agrícola, así como a la falta de capacitación de los productores. Por lo tanto, es necesario implementar políticas que permitan atraer inversión y mejorar la productividad del sector agrícola.

En consecuencia, se debe promover la agricultura familiar y el desarrollo rural, así como la diversificación de las actividades económicas en las zonas rurales. Esto permitirá generar empleo y mejorar el nivel de vida de la población rural. Además, es necesario fortalecer el sector agrícola mediante la implementación de programas de capacitación y asistencia técnica a los productores.

En conclusión, el sector agrícola es fundamental para el desarrollo económico y social de un país. Por lo tanto, es necesario implementar políticas que permitan atraer inversión y mejorar la productividad del sector agrícola. Esto se puede lograr mediante la promoción de la agricultura familiar, el desarrollo rural y la diversificación de las actividades económicas en las zonas rurales.

Por lo tanto, es necesario implementar políticas que permitan atraer inversión y mejorar la productividad del sector agrícola. Esto se puede lograr mediante la promoción de la agricultura familiar, el desarrollo rural y la diversificación de las actividades económicas en las zonas rurales. Además, es necesario fortalecer el sector agrícola mediante la implementación de programas de capacitación y asistencia técnica a los productores.

INDICE

	Página
CAPITULO I - REFERENTES ESPECIFICOS PARA LA EVALUACION DE INSTITUCIONES DE EDUCACION SUPERIOR	
INTRODUCCION	3.
ESQUEMA DE EVALUACION INSTITUCIONAL	5.
CAPITULO II - LA EVALUACION DE PROGRAMAS DE DESARROLLO E INVERSION EN EDUCACION SUPERIOR	
INTRODUCCION	23.
1. PARADIGMAS DE INVESTIGACION	24.
1.1 El Paradigma Analítico-explicativo	24.
1.2 El Paradigma Cualitativo-interpretativo	27.
2. UNA OPCION METODOLOGICA	29.
3. ESTRUCTURA DE LA EVALUACION	33.
4. EVALUACION DE UN PROGRAMA DE INVERSION	34.
5. EVALUACION DE LOS COMPONENTES	36.
5.1 Origen y justificación del programa	36.
5.2 El contexto	36.
5.3 Los objetivos	37.
5.4 Funcionamiento del programa	39.
5.5 Los usuarios del programa	40.
5.6 Recursos Financieros	41.
5.7 Resultados del programa	42.
6. DECISIONES	47.

CAPITULO III - EFICIENCIA EXTERNA, MERCADO DE TRABAJO Y SEGUIMIENTO DE EGRESADOS DE INSTITUCIONES DE EDUCACION SUPERIOR

INTRODUCCION	51.
1. EFICIENCIA EXTERNA: INDICADORES ECONOMICOS	51.
2. EFICIENCIA EXTERNA: INDICADORES OCUPACIONALES	53.
3. EFICIENCIA EXTERNA Y MERCADO DE TRABAJO	54.
4. EFICIENCIA EXTERNA: INDICADORES SOCIALES	56.
5. EFICIENCIA EXTERNA: INDICADORES CIENTIFICOS Y TECNOLOGICOS	56.

CAPITULO IV - LA INSERCIÓN OCUPACIONAL DE LOS PROFESIONALES UNIVERSITARIOS

INTRODUCCION	61.
1. UNIVERSO DE ESTUDIO Y METODOLOGIA	61.
2. RESPUESTA ECONOMICA DEL MERCADO NEO-LIBERAL A LA EDUCACION UNIVERSITARIA	63.
3. LA MONOPOLIZACION DE LOS ALTOS SALARIOS	68.
4. LA FORMACION UNIVERSITARIA PARA EL MERCADO OCUPACIONAL	71.
5. LA FORMACION HUMANISTICA Y CULTURAL EN LA UNIVERSIDAD PROFESIONALIZANTE	77.
6. ALGUNAS CONCLUSIONES	81.

CAPITULO V - INVESTIGACION EDUCATIVA, DISEMINACION Y UTILIZACION DE RESULTADOS - PROPUESTA DE EVALUACION

1. ANTECEDENTES Y JUSTIFICACION	87.
2. MARCO CONCEPTUAL	91.
2.1 El Enfoque General	91.
2.2 Formación de conocimientos	92.

2.3	La Diseminación de Resultados de Investigación	94.
2.4	Los Usuarios y la Utilización del Nuevo Conocimiento	96.
3.	PROYECTO DE INVESTIGACION EVALUATIVA	101.
3.1	Propósitos	101.
3.2	Objetivos	101.

ANEXO - NOMBRES DE LAS ESPECIALIZACIONES NO PREVISTAS EN LOS PLANES DE ESTUDIO, SEGUN LOS RESULTADOS DE LA ENCUESTA	107.
---	------

BIBLIOGRAFIA	109.
--------------------	------

CAPITULO I

REFERENTES ESPECIFICOS
PARA LA EVALUACION DE INSTITUCIONES
DE EDUCACION SUPERIOR

RECEIVED

RECEIVED
MAY 14 1964
U.S. DEPARTMENT OF COMMERCE

INTRODUCCION

Para comenzar, debemos decir que en este trabajo se entiende por evaluación el estudio de una institución que se realiza con la finalidad de obtener informaciones que permitan tomar decisiones para redefinir, si es del caso, sus objetivos y su estructura y para mejorar su funcionamiento y los resultados obtenidos.

De manera característica, la evaluación consiste en una comparación de los resultados encontrados por la investigación con los objetivos de la institución o con ciertas normas o criterios que se consideran como deseables de alcanzar por la misma.

La evaluación puede ser realizada por miembros de la institución con entrenamiento en investigación social o por ellos con participación de especialistas que posean ese conocimiento. Se habla entonces de una evaluación interna o auto-evaluación. Si ella es realizada por investigadores que no pertenecen a la institución estamos en presencia de una evaluación externa. En verdad, los términos interno y externo se utilizan también con otras significaciones, pero aquí nos quedaremos con lo dicho antes.

Al referirnos en el primer párrafo a las decisiones en un plano general, decíamos que ellas tenían que ver, de manera principal, con las formas organizativas, de funcionamiento y con los objetivos buscados. Cuando la institución a evaluar es una institución de educación superior esas decisiones tienen que ver, en planos más específicos, con:

- a. las funciones universitarias generales; y
- b. con las funciones que, derivadas de las primeras se concretizan en los diferentes programas académicos o carreras que ofrece la institución.

De ahí que convenga distinguir entre evaluación o auto-evaluación institucional y evaluación o auto-evaluación de programas académicos.

Con las aclaraciones dadas podemos ahora decir que el esquema metodológico que se propone aquí tiene algunas características básicas que conviene explicitar:

- a. El esquema es de naturaleza analítica en cuanto, en su puesta en práctica, distingue entre focos, objetos de evaluación y características o estados de ellas al momento en el cual se realiza el estudio.

- b. En toda institución los principales focos de evaluación están constituidos por sus funciones generales y las que deben cumplir sus unidades estructurales (departamentos, unidades, secciones, etc.).

En los programas de acción, en general, los focos son los mismos con la diferencia que en este caso las funciones están reemplazadas por objetivos (situaciones definidas como deseables de alcanzar) y metas (objetivos cuantificados).

En niveles más específicos, las estructuras, recursos y procesos destinados a desarrollar las funciones institucionales o los objetivos programáticos reciben el nombre de objetos de evaluación. Así, la función dirigida a formar profesionales (función docente) es un foco de evaluación pero ésta recae sobre objetos de evaluación más específicos como profesores, los recursos instruccionales, etc.

- c. El carácter complejo de muchas de las características señaladas obliga a recurrir a indicadores objetivos o subjetivos ya sea para su descripción o su medición, cuando ésta es necesaria. Son indicadores objetivos aquellos datos basados en información cuantificada (ingreso, edad, etc.) o en características manifiestas (ocupación, participación, etc.). Son indicadores subjetivos los datos basados en propiedades subyacentes (juicios, opiniones, actitudes, etc.).

- d. La evaluación puede ser descriptiva/comparativa o descriptiva/comparativa/explicativa.

Que sea descriptiva/comparativa quiere decir que una cierta situación o proceso a evaluar es, primero, analizada y caracterizada en su estado o condición distintiva en el momento de la evaluación y, luego, comparada con una norma (objetiva o subjetiva) o estado deseable de alcanzar. El resultado de la comparación es, a su vez, el resultado de la evaluación.

Que la evaluación sea descriptiva/comparativa/explicativa significa lo mismo que el estudio anterior más la búsqueda de explicaciones en términos de generalizaciones contrastadas empíricamente o con el uso de "factores causales" o "explicativos" que cumplen la función de explicar por qué se obtuvieron tales o cuales resultados (buenos, bajos, regulares, contrarios a los buscados, etc.).

- e. El esquema de evaluación con referentes específicos, como el que aquí se presenta, es flexible en cuanto:
- admite información cuantitativa y cualitativa;
 - puede ser usado por investigadores internos y especialistas externos o por ambos a la vez;
 - permite seleccionar los focos y aspectos de evaluación que mejor convengan, en un momento dado, a la toma de decisiones.
- f. Finalmente, si bien, por necesidades de la investigación social empírica, se determinan referentes específicos de evaluación, el análisis global de los resultados finales conduce a una síntesis que debe reproducir el estado de organización, de funcionamiento y de logros del programa o institución en el momento de su estudio.

ESQUEMA DE EVALUACION INSTITUCIONAL

El esquema de evaluación institucional identifica las funciones de las instituciones, los recursos y procesos destinados a cumplir esas funciones, las características o estados de ellos en el momento de la evaluación, las fuentes de información para describirlos, los indicadores que pudieran ser necesario utilizar y, finalmente, las normas o criterios a utilizar en la comparación evaluativa. De manera principal, está destinado a realizar evaluaciones internas o auto-evaluaciones. Asimismo, su aplicación está concebida dentro del conjunto de consideraciones que se presentan como comentarios al esquema de referentes específicos.

- a. El esquema propuesto contiene un número más bien alto de aspectos a evaluar, de mayor o menor importancia de acuerdo con las necesidades de información y de las decisiones de modificación institucional que se desea llevar a efecto.
- b. No debe tomarse el esquema como un diseño de investigación evaluativa. Es fácil de ver que tanto sus diversos focos principales de evaluación como sus objetos más específicos puedan dar origen a numerosos estudios. Por ejemplo, en el ámbito de la formación de profesionales, el objeto central de una investigación podría ser el de la organización y funcionamiento académico; o el de la equidad en el reclutamiento de alumnos; etc.

- c. Los estudios o investigaciones evaluativas que se definen dentro del esquema general deberán tener carácter participativo (evaluación participativa). La determinación de quiénes participan, en qué y cuándo será hecha de acuerdo con los objetos específicos de evaluación que se consideren.
- d. El esquema hace referencias a las principales fuentes de información: documentos y estatutos de la institución, inventarios, opiniones y juicios de estudiantes, docentes, directivos, etc. Esas opiniones y juicios pueden lograrse mediante entrevistas estructuradas, en profundidad y en grupos de análisis y discusión. En algunos casos, se podrán seleccionar informantes calificados, tanto en términos de su experiencia como en términos de la posición que ocupen en la estructura de la organización.
- e. La norma o juicio de consenso que sirve para contrastar el resultado o situación en la cual se encuentra el objeto o característica de evaluación en el momento de su estudio equivale al porcentaje mayoritario de opiniones que las personas del caso (docentes, directivos, etc.) emiten como respuesta a un cuestionario, entrevista, discusión grupal, etc. En análisis grupales puede convenir utilizar la técnica Delphi.
- f. Cuando la evaluación se dirige a establecer la "calidad académica" de la institución, es necesario analizar cuidadosamente qué se quiere decir a un nivel más específico. El término "calidad académica" comprende una gran variedad de significados; calidad de la enseñanza, calidad del aprendizaje, calidad de la formación, calidad de los logros educativos, calidad del sistema, etc. Sin embargo, un análisis del uso de los términos más específicos permite distinguir dos direcciones generales que los agruparía. El primero se refiere a atributos esenciales que ubican a las unidades (estructuras o procesos educativos) en clases cualitativamente diferentes (calidad de tipo A, de tipo B, etc.). La segunda dirección remite a atributos cuya presencia en las unidades permite ordenarlas de acuerdo con las relaciones "mayor que", "menor que", "igual que". Tal ordenamiento corresponde, en verdad, a una evaluación que utiliza indicadores de las propiedades que serán utilizadas para definir convencionalmente, sobre bases objetivas, la "calidad académica" y, por otro lado, recurre a criterios o normas de contrastación adecuados a esas propiedades que permitan lograr la ubicación en una dimensión jerárquica de las unidades en evaluación (en el caso de este trabajo, a instituciones de educación superior).

g. Dentro de la definición convencional de "calidad académica", la investigación evaluativa recurre a diversos indicadores que, en su funcionamiento conjunto y en niveles apropiados, se supone están relacionados, en términos causales más bien complejos, con esa calidad. Entre ellos, se pueden señalar los siguientes:

- Porcentaje de docentes con grados de doctor (o magister).
- Costo unitario docente anual.
- Costo unitario administrativo anual.
- Calidad académica de los estudiantes.
- Costo egresado (por carreras).
- Porcentaje del gasto total dedicado a la investigación científica.
- Porcentaje del gasto total dedicado a la investigación tecnológica.
- Porcentaje del total anual de horas docentes (o académicas) dedicadas a la investigación.
- Productividad científica.
- Productividad artística y cultural.
- Cobertura de los programas de extensión.
- Porcentaje del gasto total anual dedicado a la actualización de bibliotecas.
- Porcentaje del gasto total anual dedicado a la actualización de talleres y laboratorios.

Debe tenerse en cuenta que aún en el caso de lograrse un acuerdo respecto de los indicadores que representarían la "calidad académica" de la institución -como por ejemplo, los señalados más arriba- esa calidad se referiría al funcionamiento interno de ella. Pero como las instituciones educacionales de cualquier nivel, se definen, en última instancia, por la incidencia y relación con la estructura social global, el estudio de la calidad académica interna debe completarse con el respectivo estudio de su calidad externa. Tal calidad puede entenderse como los efectos que el cumplimiento de las funciones universitarias tienen en el plano social, económico, político y cultural: clases sociales,

ocupaciones, profesiones, sistema democrático, participación cultural, etc. 1/.

h. En programas de desarrollo o de inversión, la primera norma de evaluación la constituye la situación o estado inicial de la característica evaluada. El resultado de la comparación entre tal situación y la nueva situación que puede atribuirse a la acción del programa puede:

- evaluarse directamente (hubo mejoría, no hubo, etc.).
- evaluarse con normas internas (juicios de consenso, opiniones, expectativas) o normas externas (situación de otras universidades consideradas "de excelencia") o de universidades de su misma clase (tamaño según número de alumnos; presupuesto global; costo unitario global, etc.).

A continuación se expone en detalle el esquema para la evaluación institucional con la indicación de los principales focos y objetos de evaluación, las características a describir o medir, las fuentes de información, los indicadores de las características o variables y, finalmente, las normas con las cuales deberían ser contrastados los resultados encontrados por los estudios de evaluación realizados (datos de documentos y antecedentes escritos, resultados de observación, de entrevistas, etc.).

1/ Ver del autor el artículo "Eficiencia externa, mercado de trabajo y seguimiento de egresados de instituciones de educación superior" en Dossiê do Encontro Avaliação de Programa MEC/BID-III-Procedimentos e Operacionalização, Brasília: MEC/CEDATE/CAA, 1987.

ESQUEMA PARA LA EVALUACION INSTITUCIONAL

FOCOS DE EVALUACION	OBJETOS DE REEVALUACION	CARACTERISTICAS O VARIABLES	FUENTE DE LA INFORMACION, INDICADORES	NORMAS/RESULTADOS
- FUNCION DOCENTE Y FORMACION DE PROFESIONALES	1. RECURSOS HUMANOS			
	1.1 Personal Académico	- Nivel académico - Experiencia - Tiempo de dedicación - Remuneraciones	- Documentos - Documentos - Documentos - Documentos	- Comparación con otras universidades (*) - Comparación con otras universidades.
	1.2 Programa	- Contenidos - Estructura - Actualización	- Documentos - Opiniones docentes y especialistas	- Juicio de los docentes
	2. RECURSOS TECNICOS			
	2.1 Biblioteca y servicios de información	- Organización - Actualización - Funcionalidad	- Opiniones de los usuarios - Opiniones de los usuarios - Libros por estudiante	- Normas de consenso de los usuarios (**) - Comparación con otras universidades
	2.2 Servicios técnicos (fotocopiadoras, ayudas audio visuales).	- Cantidad, calidad y funcionalidad	- Juicio de los usuarios	- Normas de consenso de los usuarios

NOTAS : (*) "Otras universidades" se refiere a universidades de excelencia académicas reconocidas nacionalmente o a universidades de su misma clase.

(**) Las normas de consenso son situaciones deseables por la mayoría de las personas que opinan. Equivalen a normas internas.

ESQUEMA PARA LA EVALUACION INSTITUCIONAL

FOCOS DE EVALUACION	OBJETOS DE EVALUACION	CARACTERISTICAS O VARIABLES	FUENTE DE LA INFORMACION, INDICADORES	NORMAS/RESULTADOS
	2.3 Personal técnico auxiliar	<ul style="list-style-type: none"> - Formación - Funciones - Remuneraciones 	<ul style="list-style-type: none"> - Antecedentes - Antecedentes y juicio del personal técnico 	<ul style="list-style-type: none"> - Comparación con otras universidades. - Juicio de consenso del personal técnico
	3. RECURSOS Y FUNCIONAMIENTO FINANCIERO			
	3.1 Presupuesto	<ul style="list-style-type: none"> - Monto - Fuentes de financiamiento - Composición del gasto 	<ul style="list-style-type: none"> - Presupuesto de gastos 	<ul style="list-style-type: none"> - Comparación con otras universidades. - Comparación con otras universidades. - Comparación con otras universidades.
	3.2 Políticas para la distribución en administración, docencia, investigación y extensión	<ul style="list-style-type: none"> - Criterios 	<ul style="list-style-type: none"> - Documentos - Juicio de docentes e investigadores 	<ul style="list-style-type: none"> - Comparación con otras universidades - Norma de consenso de decanos y profesores del mayor nivel.

ESQUEMA PARA LA EVALUACION INSTITUCIONAL

FOCOS DE EVALUACION	OBJETOS DE EVALUACION	CARACTERISTICAS O VARIABLES	FUENTE DE LA INFORMACION, INDICADORES	NORMAS/RESULTADOS
	3.3 Funcionamiento económico	<ul style="list-style-type: none"> - Costo unitario global anual - Costo docente anual - Gasto administrativo anual - Gasto egresado 	<ul style="list-style-type: none"> - Gasto total dividido por matrícula total - Gasto total en docencia dividido por matrícula total - Gasto total en administración dividido por matrícula total - Gasto de una cohorte de alumnos que inician una carrera dividida por número de egresados 	<ul style="list-style-type: none"> - Comparación con otras universidades. - Comparación con otras universidades - Comparación con otras universidades - Comparación con otras universidades
	3.4 Estrategias para la captación de nuevos recursos financieros	<ul style="list-style-type: none"> - Criterios y factibilidad de las estrategias 	<ul style="list-style-type: none"> - Documentos - Juicios de decanos y profesores de mayor nivel 	<ul style="list-style-type: none"> - Comparación con otras universidades - Norma de consenso de los docentes
	4. ORGANIZACION Y FUNCIONAMIENTO ACADEMICO			
	4.1 Coordinación docente	<ul style="list-style-type: none"> - Forma - Contenido 	<ul style="list-style-type: none"> - Juicio de los docentes - Juicio de los docentes 	<ul style="list-style-type: none"> - Norma de consenso de los docentes - Norma de consenso de los docentes
	4.2 Calidad académica de los docentes	<ul style="list-style-type: none"> - Niveles y requisitos de ascensos - Dedicación y producción en investigación 	<ul style="list-style-type: none"> - Estatutos - Documentos 	<ul style="list-style-type: none"> - Comparación con otras universidades. - Comparación con otras universidades.

ESQUEMA PARA LA EVALUACION INSTITUCIONAL

FOCOS DE EVALUACION	OBJETOS DE EVALUACION	CARACTERISTICAS O VARIABLES	FUENTE DE LA INFORMACION, INDICADORES	NORMAS/RESULTADOS
	4.3 Mecanismos de evaluación	- Criterios	- Juicio de los docentes	- Norma de consenso de los docentes.
	4.4 Políticas de perfeccionamiento del personal	- Criterios	- Juicio de los docentes	- Norma de consenso de los docentes.
	4.5 Políticas para el reclutamiento académico	- Criterios	- Estatutos - Juicio de docentes calificados	- Comparación con otras universidades. - Norma de consenso de los docentes.
	4.6 Integración de la docencia a la investigación y extensión	- Formas y grados	- Antecedentes documentales - Opiniones de los docentes	- Comparación con otras universidades. - Norma de consenso de los docentes.
	4.7 Políticas para el reclutamiento de alumnos	- Criterios	- Documentos/Estatutos	- Comparación con otras universidades.
	4.8 Políticas para la determinación del número anual de estudiantes por cada carrera	- Criterios	- Documentos/Estatutos	- Comparación con otras universidades
	4.9 Equidad	- Composición social relativa de los estudiantes	- Índice	- Comparación con otras universidades.
	4.10 Política para la creación de nuevas carreras	- Criterios	- Documentos - Juicio de decanos y profesores calificados	- Comparación con otras universidades - Norma de consenso de los docentes.

ESQUEMA PARA LA EVALUACION INSTITUCIONAL

FOCOS DE EVALUACION	OBJETOS DE EVALUACION	CARACTERISTICAS O VARIABLES	FUENTE DE LA INFORMACION, INDICADORES	NORMAS/RESULTADOS
	5. RESULTADOS			
	5.1 Alumnos egresados	- Número	- Documentos	- Comparación con otras universidades
	5.2 Producción relativa	- Eficiencia interna	- Tasas de deserción	- Comparación con otras universidades
	5.3 Calidad académica de los estudiantes	- Nivel académico	- Puntaje en Prueba de ingreso	- Comparación con otras universidades.
		- Distribución por carrera	- Juicio de los egresados - Documentos	- Norma de consenso - Comparación con otras universidades
- FUNCION INVESTIGATIVA	1. UNIDADES DONDE SE REALIZA LA INVESTIGACION	- Estructuración	- Estatutos	- Comparación con otras universidades.
	2. RECURSOS HUMANOS	- Coordinación	- Estatutos	- Comparación con otras universidades.
	2.1 Recursos científicos	- Nivel académico	- Antecedentes	- Comparación con otras universidades.
		- Experiencia		- Comparación con otras universidades.
		- Tiempo de dedicación		- Norma de consenso de los investigadores
		- Remuneraciones	- Antecedentes y opiniones de los investigadores	

ESQUEMA PARA LA EVALUACION INSTITUCIONAL

FOCOS DE EVALUACION	OBJETOS DE EVALUACION	CARACTERISTICAS O VARIABLES	FUENTE DE LA INFORMACION, INDICADORES	NORMAS/RESULTADOS
	3. RECURSOS TECNICOS			
	3.1 Talleres y laboratorios	- Cantidad y calidad (funcionalidad)	- Inventario - Opiniones de los investigadores	- Comparación con otras universidades - Norma de consenso
	3.2 Personal técnico auxiliar	- Formación - Funciones - Remuneraciones	- Antecedentes - Antecedentes - Antecedentes	- Comparación con otras universidades. - Comparación con otras universidades - Comparación con otras universidades.
	4. RECURSOS Y FINANCIAMIENTO			
	4.1 Presupuesto	- Adecuación presupuestaria	- % del presupuesto total dedicado a la investigación - Juicio de los investigadores	- Comparación con otras universidades - Norma de consenso
	4.2 Políticas para la distribución del presupuesto de investigación	- Criterios	- Documentos - Opiniones de decanos, directores e investigadores calificados	- Comparación con otras universidades. - Norma de consenso

ESQUEMA PARA LA EVALUACION INSTITUCIONAL

FOCOS DE EVALUACION	OBJETOS DE EVALUACION	CARACTERISTICAS O VARIABLES	FUENTE DE LA INFORMACION, INDICADORES	NORMAS/RESULTADOS
	4.3 Origen de los proyectos de investigación	- Clasificación según fuentes de financiamiento		- Comparación con otras universidades
	4.4 Políticas para la formación y perfeccionamiento de investigadores	- Criterios	- Documentos - Juicio de investigadores calificados	- Comparación con otras universidades - Norma de consenso de los docentes
	5. RESULTADOS			
	5.1 Artículos científicos, tecnológicos, técnicos, didácticos, etc. publicados en los tres últimos años	- Disseminación (revistas, seminarios, utilización en la docencia; otros destinatarios)	- Documentos	- Comparación con otras universidades
	5.2 Investigaciones en curso	- Clasificación	- Documentos	- Comparación con otras universidades
		- Clasificación del personal a cargo	- Documentos	- Comparación con otras universidades
	5.3 Producción científica, tecnológica	- Productividad científica	- Artículos o trabajos por investigadores o docentes	- Comparación con otras universidades

ESQUEMA PARA LA EVALUACION INSTITUCIONAL

FOCOS DE EVALUACION	OBJETOS DE EVALUACION	CARACTERISTICAS O VARIABLES	FUENTE DE LA INFORMACION, INDICADORES	NORMAS/RESULTADOS
- FUNCION ARTISTICA Y CULTURAL	1. UNIDADES DONDE SE REALIZAN LAS FUNCIONES ARTISTICAS Y CULTURALES	<ul style="list-style-type: none"> - Estructuración - Coordinación 	<ul style="list-style-type: none"> - Estatutos - Estatutos 	<ul style="list-style-type: none"> - Comparación con otras universidades - Comparación con otras universidades
	2. RECURSOS HUMANOS	<ul style="list-style-type: none"> - Tipos de actividades - Experiencia - Premios/distinciones - Tiempo de dedicación - Remuneraciones 	<ul style="list-style-type: none"> - Antecedentes - Antecedentes - Antecedentes - Antecedentes - Antecedentes y opiniones de los docentes 	<ul style="list-style-type: none"> - Comparación con otras universidades - Comparación con otras universidades - Comparación con otras universidades - Comparación con otras universidades - Norma de consenso
	3. RECURSOS TECNICOS	<ul style="list-style-type: none"> - Cantidad y calidad (funcionalidad) 	<ul style="list-style-type: none"> - Inventario - Opiniones de los docentes 	<ul style="list-style-type: none"> - Norma de consenso - Comparación con otras universidades
	3.1 Talleres, salas especiales	<ul style="list-style-type: none"> - Cantidad y calidad (funcionalidad) 	<ul style="list-style-type: none"> - Inventario - Opiniones de los docentes 	<ul style="list-style-type: none"> - Norma de consenso - Comparación con otras universidades

ESQUEMA PARA LA EVALUACION INSTITUCIONAL

FOCOS DE EVALUACION	OBJETOS DE EVALUACION	CARACTERISTICAS O VARIABLES	FUENTE DE LA INFORMACION, INDICADORES	NORMAS/RESULTADOS
	3.2 Personal auxiliar	- Formación - Funciones - Remuneraciones	- Antecedentes - Antecedentes - Antecedentes	- Comparación con otras universidades - Comparación con otras universidades - Comparación con otras universidades
	4. PRESUPUESTO Y POLITICA/CULTURAL			
	4.1 Presupuesto	- Adecuación presupuestaria	- Porcentaje del presupuesto total dedicado a las funciones artísticas y culturales	- Comparación con otras universidades
	4.2 Políticas para la distribución del presupuesto	- Criterios	- Documentos - Opiniones de decanos, directores de departamentos y docentes calificados	- Comparación con otras universidades - Norma de consenso
	4.3 Política para el reclutamiento de docentes	- Criterios	- Documentos - Juicios de decanos, directores y docentes calificados	- Comparación con otras universidades

ESQUEMA PARA LA EVALUACION INSTITUCIONAL

FOCOS DE EVALUACION	OBJETOS DE EVALUACION	CARACTERISTICAS O VARIABLES	FUENTE DE LA INFORMACION, INDICADORES	NORMAS/RESULTADOS
	5. RESULTADOS			
	5.1 Productos artísticos y culturales en los tres últimos años	- Diseminación y exposición - Productividad	- Documentos - Productos por docentes	- Comparación con otras universidades - Comparación con otras universidades
- EXTENSION UNIVERSITARIA	- PROGRAMA DE EXTENSION COMUNITARIA	- Cobertura - Tipo y calidad de los servicios - Financiamiento	- Número de alumnos que participan - Número de profesores que participan - Población comunitaria atendida - Documentos - Opiniones de estudiantes, profesores y población atendida - % del presupuesto total destinado a extensión	- Comparación con otras universidades - Comparación con otras universidades - Comparación con otras universidades - Norma de consenso de las personas involucradas en los programas - Comparación con otras universidades
- ADMINISTRACION GENERAL	- ESTRUCTURA Y PROCESOS ADMINISTRATIVOS	- Representatividad - Coordinación	- Documentos - Juicio de diversos estamentos - Opiniones del personal administrativo superior y profesores calificados	- Comparación con otras universidades - Norma de consenso - Norma de consenso

ESQUEMA PARA LA EVALUACIÓN INSTITUCIONAL

FOCOS DE EVALUACION	OBJETOS DE EVALUACION	CARACTERISTICAS O VARIABLES	FUENTE DE LA INFORMACION, INDICADORES	NORMAS/RESULTADOS
		- Elección de <u>auto</u> - ridad	- Documentos - Juicio de diversos - estamentos	- Comparación con - otras universida- - des - Norma de consenso

1808

1809

1810

1811

1812

1813

1814

1815

1816

1817

1818

1819

1820

1821

1822

1823

1824

1825

1826

1827

1828

1829

1830

1831

1832

1833

1834

1835

1836

1837

1838

1839

1840

1841

1842

1843

1844

1845

1846

1847

1848

1849

1850

1851

1852

1853

1854

1855

1856

1857

1858

1859

1860

1861

1862

1863

1864

1865

1866

1867

1868

1869

1870

1871

1872

1873

1874

1875

1876

1877

1878

1879

1880

1881

1882

1883

1884

1885

1886

1887

1888

1889

1890

1891

1892

1893

1894

1895

1896

1897

CAPITULO II

LA EVALUACION DE PROGRAMAS DE DESARROLLO E INVERSION
EN EDUCACION SUPERIOR

RE: [Illegible]

[Illegible text]

INTRODUCCION.

Desde hace ya largos años, un buen número de sistemas e instituciones educacionales de América Latina -en sus diversos niveles y modalidades- han recibido asistencia financiera de organismos internacionales o bilaterales con el propósito general de mejorar su eficiencia y su calidad académica. Tal asistencia -en la forma de programas de inversión- se apoya en una concepción que le atribuye a la educación un papel básico y destacado en la superación del subdesarrollo económico y social de nuestros países. Esto sin referirnos a diversos elementos ideológicos que están asociados directamente con esa concepción educacional.

Dentro de la idea general, los programas de inversión deben cumplir determinados objetivos en un cierto plazo, los cuales suelen coincidir con los objetivos de la o las instituciones a las cuales se aplican. Por ejemplo, en el caso de las universidades, elevar la capacidad de investigación, mejorar la docencia, etc.

La evaluación tradicional de tales programas se ha dirigido preferentemente a establecer el logro de los objetivos propuestos -internos o externos- como también a determinar sus tasas internas de retorno. Ambos enfoques sobresimplifican realidades sociales con estructuras dinámicas muy complejas con lo cual abandonan focos de evaluación que son de especial importancia y pertinencia en el mundo de la educación latinoamericana. Al proceder así, o sea, al reducir la evaluación a una mera comparación de situaciones "antes" del programa o al cálculo matemático de un indicador económico, se pierde todo el complicado proceso de funcionamiento y desarrollo de un programa y, con ello, la posibilidad de explicar "éxitos" y/o "fracasos" intermedios o finales. Es, precisamente, el análisis explicativo el que permite actuar sobre un programa en marcha o, en un programa ya finalizado, extraer conclusiones posibles de aplicar o no en otras situaciones semejantes.

Por las razones dadas en el párrafo anterior, creemos conveniente hacer una breve introducción a la teoría y metodología general de la evaluación antes de presentar una opción metodológica específica aplicable a la evaluación de programas de desarrollo e inversión en la educación superior.

1. PARADIGMAS DE INVESTIGACION.

A pesar de una gran variedad de definiciones, existe acuerdo que la evaluación es un tipo especial de investigación social aplicada que tiene un objeto de investigación: el programa o institución en su totalidad o en alguno de sus componentes y efectos. Hasta aquí el acuerdo, en términos generales, pues al preguntarse cómo ha de estudiarse ese objeto y para qué, empiezan a surgir profundas diferencias que se agrupan en diferentes y contrapuestos paradigmas epistemológicos.

Un paradigma es una concepción del objeto de estudio de una ciencia, de los problemas a estudiar, de la naturaleza de sus métodos y de la forma de explicar, interpretar o comprender -según el caso- los resultados de la investigación realizada. En conjunto, el paradigma define lo que constituye la ciencia "legítima" para el conocimiento de la realidad a la cual se refiere.

En la actualidad, podemos decir que la investigación social se orienta por varios paradigmas de los cuales, por su pertinencia a la investigación evaluativa, queremos destacar el analítico-explicativo y su contrapunto, el paradigma cualitativo-interpretativo.

1.1 El Paradigma Analítico-explicativo.

Es el paradigma de mayor uso en la ciencia social empírica (sociología, psicología social, ciencia política, etc. y sus aplicaciones a campos especiales). Sus principales formuladores y representantes son Lazarsfeld, Blalock, Boudon, Hyman, Bunge y otros.

Sus fundamentos epistemológicos se relacionan con el materialismo moderno y más directamente con el realismo científico y crítico que afirma la existencia de cosas reales, independientes de la conciencia. Sin embargo, de acuerdo con el paradigma, no debe equipararse lo percibido con una mera reproducción de esa realidad pues en el conocimiento se combinan la percepción, el pensamiento y la acción. Respecto de la relación filosofía-ciencia, Bunge se pronuncia sobre ella en los siguientes términos:

"La intención de este estudio ha consistido en mostrar que la investigación científica presupone lógicamente ciertas hipótesis filosóficas muy amplias: que la ciencia no es filosóficamente neutra, sino partidista. De eso no hay

que inferir que la ciencia necesite una sólida base filosófica, en el sentido de que se necesite una filosofía para convalidar las hipótesis científicas: sería desastroso que se diera una vez más al filósofo la última palabra sobre cuestiones de hecho. No se trata de basar la ciencia en la filosofía ni a la inversa, sino más bien de reconocer que la una no existe sin el apoyo y la crítica de la otra".

Mario Bunge,
La investigación científica, 1969,
pág. 329.

En términos epistemológicos, el paradigma analítico-explicativo se basa, principalmente, en postulados como los que se indican a continuación:

Todo conocimiento empírico implica o se relaciona de una forma u otra con alguna observación directa. Pero la teoría o las hipótesis permiten observaciones indirectas que proporcionan conocimientos más amplios y profundos.

- Sólo es posible conocer entes materiales y objetos conceptuales o constructivos, es decir, conceptos, proposiciones y sistemas relacionados de estos últimos (teorías). El conocimiento puede referirse a entes individuales y a regularidades o pautas que se dan entre los fenómenos.
- La realidad se divide en varios niveles cada uno de los cuales está caracterizado por un conjunto de propiedades y leyes que les son propias. Por ejemplo, el nivel socio-cultural se compone de los sub-niveles económico social y cultural. En cuanto a los niveles superiores han surgido de los inferiores, la explicación de un fenómeno debe recurrir -cuando no es posible hacerlo con las leyes de su propio nivel-, a las leyes de los niveles contiguos.
- La relación investigador-objeto de estudio produce cambios o modificaciones en este último, pero esta situación no es un problema teórico sino práctico que exige el desarrollo de procedimientos técnicos y analíticos que hagan posible una máxima reducción de esa distorsión. La ciencia trata de explicar las apariencias en base a hechos objetivos y no a la inversa.

100

11

1

1

100

100

100

100

100

100

100

100

100

100

100

100

100

100

100

100

Este paradigma, como marco general, sirve de orientación metodológica a varios enfoques de evaluación entre ellos al modelo CIPP o de contexto-insumo-proceso y producto (Stufflebeam) y al modelo de referentes específicos (Briónes).

1.2 El Paradigma Cualitativo-interpretativo.

Bajo este nombre haremos una presentación que trata de integrar conceptos de diversos esquemas de orientación de la investigación social surgidos en los últimos años y que pretenden ser alternativos a los paradigmas clásicos.

En la literatura, estos nuevos paradigmas aparecen con los nombres de cualitativos, fenomenológicos, etnográficos y otros. Pero todos comparten ciertas características básicas y recogen fuentes teóricas similares: Dilthey, Weber, Husserl, Schutz, Garfinkel, Winch y otros, con lo cual también ubican sus paradigmas dentro de una u otra forma de idealismo.

Como otros paradigmas de su tipo, el paradigma interpretativo se presenta en abierta oposición al positivismo, aún cuando esta posición filosófica, como campo de crítica, no está claramente identificada y por lo mismo caen en esa denominación esquemas epistemológicos-teóricos que están muy lejos de la mencionada posición filosófica. Así, por ejemplo, se clasifican como positivista enfoques investigativos que pretenden encontrar relaciones entre los fenómenos sociales, proponer hipótesis explicativas o emplear información cuantificables, etc. (Según lo dicho, el marxismo -que se presenta también en oposición al positivismo- quedaría erróneamente clasificado en esta corriente).

Basados en las fuentes citadas y en los trabajos de numerosos investigadores que orientan sus trabajos con estos paradigmas, podríamos caracterizarlos con los siguientes rasgos principales:

En la investigación social, el investigador se encuentra frente a múltiples realidades construidas o perspectivas de los actores respecto de las cosas que ven, de las cuales tienen experiencia e interpretan a su modo.

Las descripciones de esas múltiples realidades por la parte de diversos investigadores deben ser, inevitablemente, diferentes e incluso divergentes. De ese modo, no es posible hacer predicciones de los fenómenos sociales ni menos tener el poder de controlarlos.

- En el proceso de conocimiento se da una interacción entre sujeto y objeto. En el hecho, ambos son inseparables. La observación, por ejemplo, no sólo perturba y moldea al objeto observado sino que es moldeada por éste.

La interacción entre investigador y sujeto de estudio no puede ser eliminada aún cuando uno quisiera hacerlo. En el fondo, esto quiere decir que la teoría y los hechos no son independientes.

A diferencia de los paradigmas clásicos, el paradigma cualitativo no pretende hacer generalizaciones a partir del objeto estudiado. Su propósito termina en la elaboración de una descripción idiográfica, en términos de su individualización distintiva.

La investigación cualitativa está siempre influenciada por los valores que están contenidos en la teoría que utiliza el investigador, por los valores del contexto, por la elección del problema, etc.

No hay posibilidad de establecer conexiones de causa a efecto debido a la continua interacción mutua que se da entre los hechos sociales.

- En términos de conocimientos, la función final de la investigación cualitativa-interpretativa consiste en lograr la comprensión (verstehen) del fenómeno estudiado, para luego interpretar la conducta de las personas estudiadas. Tal objetivo se logra al captar el significado que ellas le dan desde su propia perspectiva y subjetividad. O como se dice desde el interaccionismo simbólico: las personas están en constante proceso de interpretación y definición de las situaciones en las cuales viven o enfrentan y esas situaciones tienen el significado que ellas le dan en un proceso y actúan en consecuencia.

- Otra forma de expresar esa característica del paradigma consiste en decir que las explicaciones culturales de la conducta humana son diferentes e irreductibles a otros tipos de explicación usadas en las ciencias sociales:

"Una explicación cultural es aquella que tiene en cuenta los valores, normas y creencias de una persona como determinantes significativos y explicaciones de su conducta. Tales valores, normas y creencias pueden ser autónomas: las personas las expresan porque las personas han pensado en ellas. O pueden ser convencionales: las personas las expresan porque otras lo hacen".

John Heron

"Philosophical basic for a new paradigm,
en Peter Reason and John Rowan, eds.

Human inquiry, John Wiley and sons, 1981

Pág. 24.

- De acuerdo con los propósitos enunciados más arriba, dentro de este paradigma es necesario prestar atención especial al lenguaje y a sus significados sociales, en cuanto incluyen visiones y experiencias compartidas en el grupo. La etnometodología, por otro lado, estudia el sentido común para comprender cómo la gente ve, describe y explica el mundo en el cual vive.

El paradigma que acabamos de presentar es el modelo epistemológico principal que guía tanto a la evaluación focalizada (Patton) como a la así denominada evaluación iluminativa (Parlett).

2. UNA OPCION METODOLOGICA.

Como se dijo al presentar los paradigmas epistemológicos, la investigación evaluativa se enfrenta a dos opciones metodológicas generales que son:

- orientarse por un modelo de base realista (CIPP, esquema de referentes específicos); o
- hacerlo por un modelo de base subjetiva (evaluación focalizada, evaluación iluminativa).

Frente a dicha alternativa, conviene tener muy en claro que la opción no se da entre el uso de información cuantitativa y el uso de información cualitativa, sino entre dos formas diferentes y distintas de entender o dar respuesta al "por qué" de los resultados o del funcionamiento del programa. Por un lado, los modelos realistas lo hacen mediante una teoría o de factores que tratan de explicar esas instancias; por el otro, los modelos subjetivistas contestan con la interpretación de resultados y funcionamiento en términos de la significación que los actores que participan en el programa le dan a su propia conducta, a la de otras personas y a los sucesos que los rodean.

Colocado frente a esta disyuntiva metodológica, pero también frente a un objeto de estudio de carácter institucional y económico -como lo es un programa de inversiones aplicado, además, a programas institucionales complejos como son los organismos de educación superior- pensamos que el modelo más apropiado para cumplir con esa tarea es el modelo de referentes específicos y no un modelo subjetivista orientado, por su estricta naturaleza, hacia características psicológicas y psico-sociales que, a su vez, son interpretadas desde la perspectiva subjetivista del investigador.

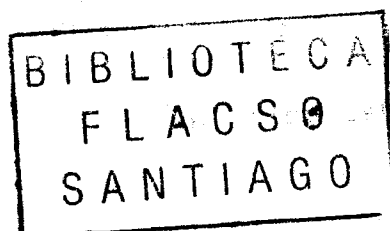
El modelo de referentes específicos comienza por caracterizar a todo programa como un conjunto más o menos integrado de acciones y recursos destinados a conseguir uno o más objetivos en una población mediante la aplicación de una determinada estrategia o metodología.

Cuando decimos "conjuntos más o menos integrados" queremos poner de relieve la existencia permanente de diversos conflictos, de muy diferente naturaleza y que aparecen en los también diversos niveles de su estructura y en etapas o momentos de su desarrollo. Esta característica dialéctica, contradictoria, de todo programa debe servir de marco de referencia obligada de la evaluación que se oriente por el modelo o esquema de referentes específicos.

Los principales conflictos a los que hemos aludido son:

a. Del contexto:

entre los objetivos del programa y las necesidades del medio; entre los requisitos de funcionamiento y las condiciones del medio; entre la comunidad y la fuente de financiamiento, etc.



b. De los técnicos o innovadores:

actitudes negativas o indiferentes frente a los objetivos; conflictos con la autoridad o coordinación del programa; con la metodología propuesta; etc.

c. De la población de referencia o blanco del programa:

entre objetivos del programa y sus necesidades reales; actitudes negativas hacia los técnicos o innovadores; hacia la metodología empleada; entre sub-grupos de la población, etc.

No es posible identificar por adelantado todos los innumerables conflictos que pueden presentarse en el desarrollo del programa. Pero no hay duda que su funcionamiento y los resultados que puedan obtenerse dependerán de la capacidad de las varias instancias de dirección, coordinación o de interacciones de trabajos para resolver los conflictos. En todo programa que ha dado resultados es posible encontrar numerosas "transacciones" entre los actores como también en aquél que no pudo desarrollarse o fracasó respecto de sus objetivos se encontrará uno o más conflictos importantes o desacuerdos y discrepancias que ayudarán a explicar esa situación negativa.

El modelo enfatiza el carácter de investigación aplicada de la evaluación y, por lo tanto, la relevancia directa que deben tener sus resultados para la toma de decisiones en diversas instancias y momentos de la marcha del programa. Las decisiones pueden corresponder a los administradores del programa y referirse a su totalidad o a algunos de sus componentes, o bien las decisiones pueden corresponder a los ejecutores directos del programa (por ejemplo profesores, monitores, etc.).

Dentro de la intención principal ya señalada, las características más importantes del modelo son:

- La evaluación de cualquier programa (o institución), cuando las necesidades de información así lo requieran, se dirige ya sea a su estructura, a su funcionamiento, a sus resultados o a sus usuarios. Tales componentes reciben el nombre de "objetos de evaluación" y pueden ser evaluados a nivel general (por ejemplo, el funcionamiento del programa) o a niveles específicos (ejemplo, el funcionamiento administrativo del programa). Según esto se distinguen "objetos generales" y "objetos específicos" de evaluación.

- La evaluación es, por principio, descripción, medición y comparación de propiedades que definen el estado de los objetos de evaluación, sean éstos elementos estructurales o procesos. Tales propiedades o atributos se denominan "variables de evaluación".
 - Cuando las características o propiedades de los objetos de evaluación no pueden describirse o medirse directamente, es necesario recurrir a indicadores, sean éstos de naturaleza objetiva o subjetiva, cuantitativos o cualitativos.
 - El modelo de referentes específicos distingue entre variables o propiedades de evaluación correspondientes al programa como totalidad, y variables o propiedades correspondientes de los mismos. Así, entonces podemos referirnos, por ejemplo, a la eficiencia del programa total como a la eficiencia administrativa del mismo, etc.
 - Como el proceso de evaluación es, por esencia, una actividad de comparación y juzgamiento o valoración, aparece como evidente especificar cuáles son los referentes de comparación, es decir, las normas o criterios que permitirán formular juicios sobre el programa o sus componentes. Esas normas permiten, precisamente, hablar del mayor "éxito" o "fracaso" de aquéllos.
 - En la evaluación de objetivos es conveniente diferenciar entre "objetivos finales" y "objetivos instrumentales". Estos últimos son medios para alcanzar los objetivos finales y, por lo tanto, se relacionan directamente con los niveles y calidades de logro del programa. De ahí la importancia de su evaluación, ya sea se trate de recursos materiales, capacitación, formas de funcionamiento deseables, etc.
- En relación con los objetivos, el modelo distingue varios tipos de resultados: previstos -no previstos; logros directos- efectos o consecuencias; etc.
- Respecto de los procesos, se hace la distinción entre procesos de mantenimiento y desarrollo del programa y procesos metodológicos que tienen relación directa con el logro de los objetivos establecidos.
 - El modelo de referentes específicos, en cuanto se apoya en el paradigma epistemológico analítico-explicativo, utiliza teorías o marcos conceptuales y teóricos para explicar la

forma de ciertos procesos, la ocurrencia de determinados hechos, la relación entre características de un mismo componente o de dos o más componentes, y, finalmente, para proporcionar factores explicativos respecto de los resultados del programa (altos-bajos; de diversa calidad; esperados, no esperados; etc.).

- Respecto de las "imágenes" (percepciones, opiniones, valores, expectativas, etc.) que tienen las personas que ejecutan el programa o las personas que constituyen su población, el modelo de referentes específicos trata de relacionarlas con características estructurales y socio-económicas que permitan darles alguna explicación. Aquí se da una importante diferencia con los modelos de evaluación idealista-interpretativa que buscan, como dijimos, los significados de tales representaciones para los actores, desde su propio marco referencia, sin tratar de explicarlos.
- El modelo de referentes específicos, busca la vinculación de las "representaciones" e "imágenes" con sistemas ideológicos más amplios que, como tales, sirven de soporte, justificación y racionalización de las conductas de personas que se encuentran en distintas posiciones de clase y en diferentes niveles de dominación dentro de la estructura social.

3. ESTRUCTURA DE LA EVALUACION

En los modelos realistas u "objetivistas", la evaluación -en su línea gruesa- está orientada por preguntas como las siguientes:

- ¿para qué evaluamos? (justificación y usos de la evaluación)
- ¿para quiénes evaluamos? (destinatarios de la evaluación).
- ¿qué evaluamos? (objetivos de evaluación)
- ¿cómo evaluamos? (diseño metodológico)

Desde luego, quisiera hacer notar que estas preguntas no son independientes entre sí, porque, por ejemplo, el destino de la evaluación (el para quiénes) determina en gran medida la selección de focos y variables de evaluación, la forma e informaciones requeridas (el cómo) y otros aspectos de la investigación evaluativa.

Todas las preguntas que enunciamos más arriba deben encontrar alguna forma general de respuesta en la preparación de un proyecto de evaluación. Por ahora, nos referimos a unos pocos temas que tienen que ver con el diseño metodológico. En este punto, las respuestas deben corresponder a preguntas específicas del "cómo" referidas a estos problemas:

- a. ¿quiénes evalúan?, ¿un grupo externo?, ¿en forma participativa?, ¿quiénes participan?, ¿en qué etapas y niveles de la evaluación?, etc.
- b. ¿qué procedimientos se utilizan para la recolección de la información y para el análisis de los datos?.
- c. ¿respecto a qué criterios o normas se evalúa?, ¿respecto a normas, valores o situaciones pre-establecidas? (juicios evaluativos); ¿respecto a "normas de experiencias" de los evaluadores? (juicio de experiencia); etc.

Al preparar el diseño metodológico de la evaluación debe tenerse presente que todo diseño, toda estrategia general, es una primera "exposición de intenciones" de hacer tales o cuales cosas. En la marcha de la investigación, aparece la realidad con todas sus complicaciones y contradicciones y, por lo mismo, la estrategia programada, ideal, sufre inevitablemente modificaciones de los más variados órdenes.

4. EVALUACION DE UN PROGRAMA DE INVERSION.

No es fácil señalar características específicas de un programa de inversión, tanto por los muy diversos campos institucionales a los cuales se aplican (agricultura, salud, educación, etc.) como por la variada gama de organizaciones formales o informales ubicadas en esos campos (pequeña empresa campesina; subsistemas educacionales; empresas industriales, etc.) que se multiplican en innumerables focos específicos de canalización de la inversión (capacitación de personal, equipo, infraestructura, etc.).

Sin perjuicio de reconocer la dificultad anotada, a nivel general podemos decir que un programa de inversión está formado básicamente por un recurso financiero, de origen externo -nacional o internacional- de naturaleza extraordinaria y que tiene como propósito reforzar, durante un cierto período, los recursos y acciones de una institución para que ésta:

- eleve o mejore la eficiencia en relación con sus objetivos declarados;
- logre nuevos objetivos;
- mejore la calidad de sus resultados.

Ya sea uno u otro de estos propósitos, un programa de inversión tiene la estructura general de cualquier programa de acción que aquí desagregamos en una forma apropiada para tareas de evaluación:

- Origen y justificación del programa.
- Contexto.
- Objetivos.
- Recursos.
- Funcionamiento.
- Metodología.
- Población.

Resultados.

Como todo programa de acción, el de inversión consiste, desde un punto de vista estructural y lógico, en una cadena de medios a fines que, como tal trabaja con la hipótesis general de "programa --> logro de sus objetivos". En este caso particular, debe tomarse en cuenta que el programa de inversión se sobrepone a otra cadena de medios a fines más complejos, ya institucionalizada y, generalmente, con formas burocráticas de funcionamiento, de tal modo que la compatibilidad o incompatibilidad de esa relación debe ser necesariamente considerada y analizada en la planificación del proyecto, en su desarrollo y en su evaluación.

5. EVALUACION DE LOS COMPONENTES.

Los componentes de un programa de inversión son, a su vez, los principales focos u objetos de evaluación para el modelo de referentes específicos, con las variables o características que presentamos a continuación.

5.1 Origen y justificación del programa.

El programa puede tener su origen en un plan nacional o regional de desarrollo, en un plan de desarrollo institucional o en una iniciativa externa (fundaciones extranjeras) o en una o más de esas fuentes. La importancia en este punto es canalizar y evaluar la justificación del programa de inversiones (diagnóstico de las necesidades, relación con otros programas sectoriales o institucionales, la oportunidad, la suficiencia o insuficiencia de la información recogida, etc.) como también el análisis y evaluación elegida para su implementación (consistencia interna y externa, flexibilidad, etc.).

Aspectos como los señalados y otros están íntimamente ligados a las características que presenta el contexto por lo cual este foco de evaluación -como sucede con varios otros- deben ser tratados conjuntamente con el análisis del contexto.

5.2 El contexto.

Las instituciones de educación superior son programas complejos que si bien tienen características que las "individualizan" e "identifican" académicamente, no pueden ser aisladas de los diversos contextos en los cuales funcionan y desarrollan.

Para efectos de evaluación conviene considerar cuatro contextos principales:

- a. el contexto nacional, con sus características estructurales y dinámicas de tipo económico, social (incluido los conflictos sociales), político y cultural;

b. el contexto regional, con un análisis específico de las diferencias y modalidades que toman aquí las características nacionales;

c. el sistema educacional superior en su conjunto, con sus problemas de recursos, diferencias de calidad, integración - no integración, etc.; y

d. el contexto institucional directo al cual se aplica el programa de inversión.

En verdad, el análisis de estos contextos corresponde tanto a la evaluación como al estudio de factibilidad del programa. En ambos casos -pero en tiempos diferentes- ese análisis está destinado a ubicar los factores y condiciones que, en forma positiva, ayudarán al programa de inversión a conseguir sus objetivos, o, negativamente, serán dificultades o restricciones que deben considerarse en profundidad. El análisis y la evaluación de las condiciones deben referirse a situaciones de financiamiento, a infraestructura física, a recursos humanos calificados, a liderazgos académicos (en docencia, en investigación, etc.), a sectores de la institución apoyada (actitudes de directivos, profesores, estudiantes) y, a veces, a sectores estratégicos de la comunidad en la cual se ubica y presta sus servicios la institución de educación superior.

Dentro del análisis de las condiciones para el funcionamiento y desarrollo del programa y de su evaluación posterior, conviene insistir en la especial importancia de las reacciones de los diversos sectores de la comunidad universitaria. Tales reacciones (actitudes) pueden dificultar en grado extremo la evaluación pero también -lo que es más deseable- pueden llevar a realizar una evaluación participativa en los más variados aspectos de su diseño, de su implementación y de la formulación y aceptación de las recomendaciones.

5.3 Los objetivos.

Por definición, un programa es un sistema más o menos integrado de actividades mediante las cuales se pretende alcanzar uno o más objetivos. Si bien podemos aceptar la caracterización anterior como primera aproximación, surgen algunas dudas respecto al significado del término objetivo, pues no es infrecuente encontrar ciertas confusiones en su

uso. Por eso, nos guiaremos aquí por una definición aceptada mayoritariamente, según la cual el objetivo es un estado o situación deseable de alcanzar y mantener en una población determinada con el empleo de ciertos recursos y la aplicación de una metodología apropiada.

En verdad, esta definición excesivamente didáctica tiene por objeto llamar la atención al hecho que las instituciones educacionales, en general, y los de educación superior, en particular, no persiguen el logro de objetivos en ese sentido, ya que, como organizaciones permanentes, su razón de ser es la de cumplir funciones sociales. En las universidades, demás estaría decirlo, tales funciones son las de docencia, investigación y extensión. A tales funciones apuntan, mayoritariamente, los programas de inversión y en relación con ellas definen sus objetivos, en el sentido que señalamos antes.

No es que las funciones no se dirijan a lograr estados deseables: pero éstos están definidos de manera general (formar profesionales; promover la investigación científica, etc.) en tanto que los objetivos especifican tales estados, ya sea en términos de resultados de los cuales se puedan mostrar indicadores o constancias objetivas (no sólo materiales, desde luego: un cambio de actitudes o de niveles de conocimientos son también instancias objetivas) en plazos pre-establecidos.

De manera típica podemos decir que los programas de inversión tienen dos tipos de objetivos diferenciados según su nivel de generalidad y alcance: objetivos de desarrollo y objetivos inmediatos. Los primeros son objetivos de desarrollo sectorial o multisectorial respecto de los cuales los segundos, los objetivos inmediatos que son los del proyecto de inversión deben ayudar a conseguir. En este sentido -y dentro de la cadena de medios a fines- los programas o proyectos de inversión son estrategias para obtener objetivos sectoriales externos.

En la evaluación es necesario tener claridad en lo que se refiere a los objetivos propios del programa, diferenciados de su estrategia particular (mejorar la calidad académica = objetivo; mediante la capacitación del personal docente = estrategia particular), de las funciones universitarias a las cuales apuntan esos objetivos (preparar buenos profesionales) y de los objetivos externos inmediatos (lograr un desempeño ocupacional adecuado, por ejemplo) y a más largo plazo (aumentar el desarrollo económico y social del país). Estos dos últimos son objetivos de desarrollo.

En toda la cadena anterior, la investigación evaluativa deberá analizar la claridad y coherencia de esos objetivos

entre sí y con las diversas estrategias utilizadas. Dicha tarea suele requerir de especificaciones e indicadores más concretos pues no es posible, para dar un solo ejemplo, evaluar directamente un objetivo tan importante pero de referencia directa interminada como el que se expresa en la aparentemente simple sentencia de "mejorar la calidad académica de la institución".

Digamos aquí todavía que el tratamiento lógico y metodológico de los objetivos deberá completarse con las reacciones que ellos suscitan en directivos, administradores, docentes e investigadores. Tales aspectos forman parte de la evaluación del contexto institucional y de la evaluación de los usuarios directos del programa de inversión.

5.4 Funcionamiento del programa.

Si bien todos los componentes de un programa entran en juego en su funcionamiento, para efectos de evaluación conviene considerarlo como un foco específico de evaluación constituido por dos tipos principales de procesos; por un lado, por aquéllos que tienen que ver con el sostenimiento y desarrollo del programa y, por otro, por los procesos que se dirigen directamente a producir los cambios pre-anunciados en sus objetivos.

Entre los componentes específicos del primer grupo están las actividades de:

- planificación y programación
- coordinación
- funcionamiento administrativo
- ejecución y control presupuestario
- comunicación (forma, contenido, dirección)

- etc.

En la evaluación de procesos de funcionamiento, suelen proponerse objetivos y metas que sirven de medios para los objetivos finales del programa. Por ello, la forma y niveles de su logro puede ayudar a explicar el "éxito" o "fracaso" relativo de tal programa.

Los procesos que tienen que ver directamente con los objetivos constituyen la estrategia o metodología del programa. Ella debe establecerse, normalmente, en la etapa de planificación. Puede que no haya sucedido así y se defina de una etapa posterior e incluso durante la marcha del programa. Pero cualquiera sea el caso, el evaluador debe tratar de responder preguntas como éstas, una vez que esa metodología ha sido identificada:

- ¿se cumple o no tal metodología?
- ¿qué modificaciones se han introducido y por qué razones?
- ¿operan en el programa, en relación con objetivos similares, diversas metodologías?

Otras preguntas surgen desde la población de usuarios del programa y a ellas nos referiremos luego. Por el momento, al nombrar estos procesos de innovación -que suponemos provocarán los cambios en la dirección deseada- estamos pensando en acciones que tienen que ver con el mejoramiento de la investigación, de la docencia y la extensión, en cuanto a su modernización, al perfeccionamiento del personal académico, a la ampliación y renovación de bibliotecas y laboratorios, al contenido de los programas de estudio, la transformación de algunas carreras de acuerdo con el desarrollo científico y tecnológico a nivel internacional y de su adecuación (no conformación estricta) a las necesidades del desarrollo económico, social, político y cultural del país, etc. Varios de esos aspectos podrían estar dentro del objetivo más amplio de "mejorar la calidad académica" y del cual representan especificaciones necesarias para su evaluación.

5.5 Los usuarios del programa.

Este foco de evaluación lo constituye -en el caso del programa de inversión- los investigadores y profesores que intervienen en dicho programa y que están directamente encargados de lograr los objetivos del mismo.

Desde luego, la caracterización profesional de este personal es el primer paso en el proceso de evaluación, pero el foco de mayor importancia lo constituyen aspectos como los siguientes:

- Formas de participación en el programa y conocimiento de sus objetivos.

- Actitudes, motivaciones y opiniones en relación con:

- la justificación del programa;
- el origen de los recursos;
- sus objetivos;
- el monto y asignación de los recursos;
- la coordinación o dirección del programa;
- sub-grupos de los usuarios.

Estas diversas formas de reacción de los usuarios constituyen un área de muy variada dinámica y efectos de la cual depende en gran medida el buen o mal funcionamiento del programa, de su metodología y, en última instancia, del logro o no de sus objetivos. Para insistir en su importancia: el evaluador debe considerar las conductas y actitudes de los investigadores y profesores como "condiciones críticas" para el éxito o fracaso de un programa, tanto más que aquellas son consideradas o deben haber sido consideradas a ese nivel de supuestos en la concepción y estructuración del programa.

5.6 Recursos Financieros.

En los programas de inversión, de origen externo, los recursos están, fundamentalmente, constituidos por aportes financieros. Decimos fundamental o mayoritariamente porque hay casos en los cuales incluyen asistencia técnica en forma de profesores e investigadores visitantes extranjeros para el desempeño de actividades propias de su especialización, sea en forma directa con alumnos de pre y post-grado o con grupos o equipos de profesores nacionales.

En este punto solo nos referiremos a los aportes financieros respecto de los cuales deberían ser objetos de evaluación los siguientes aspectos:

a. Origen y monto.

b. Relación porcentual entre el aporte externo y el monto del presupuesto que se asigna regularmente a los objetivos sobre los cuales va a incidir el programa de

inversión. (¿Es una relación significativa respecto a la contrapartida nacional o es sólo marginal?).

- c. Personal encargado del manejo financiero.
- d. Política, procedimientos y problemas para la distribución (asignación y flujo de las partidas financieras a departamentos, secciones, líneas de docencia, líneas de investigación, etc. que participan en el programa).
- e. Compromisos que origina el aporte externo.

5.7 Resultados del programa.

Todo programa se establece -obviamente- para lograr ciertos resultados. Ellos son la razón de ser de toda su estructura, la inversión de recursos, su funcionamiento y el empleo de una estrategia que se considera adecuada para el alcance de esos resultados. De ahí, que para la mayoría de las evaluaciones, estos constituyen el foco principal de la actividad investigativa. Reconocida esta importancia, es conveniente comenzar por una tarea de clasificación y especificación ya que, si se comparan varios estudios se encuentran diversos referentes del término "resultados".

En nuestro esquema u opción metodológica vamos a entender, de manera general, como resultados de un programa los cambios o modificaciones producidos en un cierto contexto y/o en una cierta población - blanco como consecuencia de su funcionamiento y del uso de una estrategia determinada.

A niveles más específicos, el término genérico comprende los siguientes tipos:

- a. logros de los objetivos internos del programa (en los usuarios directos del programa, como por ejemplo, lograr un cierto nivel de capacitación docente);
- b. logro de los objetivos externos o efectos del programa (en otro contexto, fuera del programa; proporcionar profesionales calificados para el sistema productivo y de servicios del país).

de - calidad de los resultados.

- transferencia de los conocimientos, habilidades y destrezas; características de las personas que transfieren.

La distinción entre logros de objetivos internos, por un lado, y de objetivos externos e impactos, por otro, da origen a dos tipos de evaluación diferentes: evaluación interna, en el primer caso y evaluación externa, en el segundo.

La evaluación de programas de inversión y desarrollo suele considerar los dos tipos mencionados, pero con frecuencia pone mayor énfasis en la determinación de los efectos e impactos del programa de naturaleza global y más orientada a "hacia objetivos de desarrollo, del cual esos programas son, como lo dijimos antes, medios para alcanzarlos.

Dentro de esos propósitos, la evaluación económica típica busca determinar la tasa interna de retorno del programa, para lo cual compara sus costos con los beneficios económicos de sus usuarios, representados por sus diferencias de salarios ("teoría del capital humano"). Tal enfoque, además de la sobre-simplificación que impone en organizaciones de naturaleza compleja, como son las instituciones de educación superior, ha sido criticado desde varios ángulos de los cuales queremos destacar aquí los siguientes:

- a. El análisis de rentabilidad supone cierta libre elección de las personas en cuanto a estudiar o no y hasta el grado que desee. La realidad muestra, sin embargo, que tal elección está restringida en cuanto a condiciones de base, entre las cuales la principal es la diferencia socioeconómica de las personas, de modo que para los más pobres, no existe tal libertad u opción.
- b. La inversión en educación, a nivel individual, supone que las personas tengan plena conciencia o plena información de los beneficios económicos que tendrán en el futuro, lo cual es muy difícil de lograr: por la incertidumbre del mercado laboral, las vías de acceso a la información, etc.
- c. La tasa interna de retorno supone una tasa fija de interés, pero las fluctuaciones en el mercado de capitales puede modificarlas de tal modo que los

Los efectos son hipótesis dentro del programa mismo que la evaluación externa debe someter a contrastación empírica.

- c. impacto del programa: repercusiones del programa sobre poblaciones distintas a las consideradas en el programa.

El impacto puede tomar diversas formas como: imitaciones del programa en otros contextos; modificaciones en su estructura y funcionamiento; opiniones y actitudes favorables o desfavorables; diseminación y utilización de sus resultados; formulación y puesta en marcha de programas complementarios, etc.

A pesar de esta clasificación de los resultados de un programa, debe reconocerse que los términos "efectos" e "impactos" suelen utilizarse de diversas maneras. El primero, por ejemplo, para referirse a logros de objetivos y el término "impacto" para cubrir los resultados que aquí hemos denominado "logro de objetivos internos", "logro de objetivos externos" y "efectos". Nos parece más apropiada la distinción hecha aquí, pues cada tipo apunta a resultados diferentes, sin perjuicio de utilizar el término de "impacto directo" del programa para referirnos a las primeras categorías y el de "impacto indirecto" para la tercera.

Con referencia a los aquí llamados "efectos de un programa" hay que decir que ellos pueden ser positivos o negativos, deseados o no. En el caso de efectos positivos deseados, se pueden tomar medidas anticipadas para que el logro de los objetivos propios del programa se proyecten en esa dirección; si se trata de efectos negativos posibles de producirse, se deberían tomar medidas para evitar su aparición.

En términos de evaluación se da una gran dificultad e incluso imposibilidad de detectar efectos positivos y/o negativos no deseados ni previstos. Pero esta situación no debe excluirlos del campo de búsqueda del investigador.

Las principales variables o aspectos a considerar en la evaluación de impactos directos son:

- alcance de los resultados (número de personas, porcentaje en relación con la población de referencia).
- distribución de los resultados -según niveles de logro- en sub-grupos de la población.

cálculos realizados podrían contener errores apreciables.

- d. La teoría del capital humano sostiene que la mayor educación de las personas se traduce en una mayor productividad en el trabajo lo cual, a su vez, se manifiesta en mayores salarios. Esta hipótesis mayor productividad - mayor salario no ha sido suficientemente comprobada. En lo que se refiere a diferencias de salarios, se dice, ellas se deberían a otras consideraciones a nivel de la empresa. En cuanto a la mayor productividad, se afirma que la educación filtraría a los más capaces, de modo que los empresarios se guiarían por los certificados o acreditaciones que otorga el sistema educativo. También se sostiene que las diferencias de salarios se deberían a la escasez de oferta de personas con entrenamiento debido a los costos de éste.
- e. Los salarios en relación con la educación deben considerar la segmentación de los mercados que significan distintas remuneraciones y condiciones de trabajo en cada uno de los segmentos.
- f. En el cálculo mismo de la rentabilidad se trabaja con dos muestras distintas: la de los costos, originados en el universo de la escuela y el de los salarios originados en el universo de la empresa. Aquí se supone que la estructura de costos y de ingresos se mantiene constante durante el período de inversión y durante toda la vida productiva del trabajador.
- g. Finalmente, la dificultad de estimar o calcular las externalidades de tipo económico y social, puede llevar a conclusiones erradas respecto a la jerarquización de las rentabilidades de la educación de ciertos niveles, por ejemplo, en la educación superior puede sostenerse, sin suficiente comprobación empírica, que los beneficios externos son superiores a lo de los otros niveles, aún cuando, comparativamente, su tasa de retorno es inferior.

Otra forma de evaluación de los efectos e impacto de un programa de inversión lo constituye la llamada evaluación social de la educación superior. Los principales temas o aspectos que, habitualmente, se incorporan en los cuestiona-

ries de uno y otro de los estudios mencionados, son los siguientes:

- Expectativas de estudio, ocupacionales y salariales (para los estudiantes que van a terminar un cierto nivel o para trabajadores como expectativas de cambio).
- Medios y mecanismos utilizados para conseguir empleo.
- Tiempo que toma la inserción en la estructura ocupacional.
- Problemas o dificultades para conseguir empleo.
- Tipos y características de las primeras ocupaciones.
- Movilidad ocupacional.
- Relación entre las ocupaciones desempeñadas y la formación recibida en la escuela, colegio o universidad.
- Cursos de capacitación:
 - por iniciativa personal;
 - por cuenta y exigencia de la empresa.
- Niveles salariales.
- Antecedentes sociales: familiares, demográficos, etc. (para análisis).
- Tiempos de desocupación y formas de sobrevivencia en ellos.
- Formas y niveles de participación social.

Cuando se trata de investigación científica o tecnológica, la evaluación de la educación superior se dirige principalmente a establecer la disseminación y utilización de sus resultados: canales, alcance, características de los usuarios, adaptaciones, apertura de otras líneas de investigación, innovaciones metodológicas, formación de investigadores, utilización en la docencia, etc.

6. DECISIONES.

Al comienzo de este trabajo dijimos que la toma de decisiones es la justificación de la mayoría de las evaluaciones. Digo por un lado, que es la justificación, pero no digo que siempre ocurra así ya que con mucha mayor frecuencia que la deseada, recomendaciones que se derivan de los resultados de la evaluación, no son tomadas en cuenta. Por otro lado, al referirme a la mayoría de las evaluaciones, se está señalando que otras evaluaciones no pretenden dar recomendaciones ni se espera que en base a ellas se tomen decisiones. Tal cosa sucede en algunos tipos de evaluaciones interpretativas, cuya finalidad principal es lograr establecer los significados de la conducta de las personas y no relaciones entre variables en las cuales se apoyarían de manera lógica las decisiones.

Si volvemos -y aquí se cierra la presentación de esta opción metodológica- a las decisiones en un programa de inversión debemos tener presente que tales programas tienen una duración limitada, pre-establecida, con recursos también limitados y también pre-establecidos. Por eso, las decisiones a tomar sólo tienen pleno sentido durante el desarrollo del programa, para reorientarlo, modificarlo, etc., salvo que haya renovaciones o programación de otras etapas del proyecto de inversión, en las cuales se podrían utilizar los resultados de la evaluación.

Cuando el programa termina definitivamente, las recomendaciones o conclusiones de la evaluación final deben ser aprovechadas para el mejoramiento de las funciones de la institución permanente al cual se aplicó, como también para utilizar tales conclusiones en experiencias futuras similares, de modo tal que se ponga especial atención (no adopción mecánica) ya sea a los factores que se mostraron útiles para el buen funcionamiento y resultados del programa como a los factores que lo hicieron en forma negativa. En términos prospectivos, la evaluación de un programa de inversión o de ayuda externa, debería ponderar la capacidad de la institución receptora para mantener, de manera autónoma y sostenida, los resultados positivos que pudiera haber alcanzado con los recursos recibidos, una vez que éstos vayan a disminuir o a desaparecer totalmente.

CAPITULO III

EFICIENCIA EXTERNA, MERCADO DE TRABAJO
Y SEGUIMIENTO DE EGRESADOS
DE INSTITUCIONES DE EDUCACION SUPERIOR

THE UNIVERSITY OF
MICHIGAN LIBRARY
ANN ARBOR, MICHIGAN

UNIVERSITY MICROFILMS
SERIALS ACQUISITION
300 N ZEEB RD
ANN ARBOR MI 48106

INTRODUCCION.

Como base indispensable de partida, es necesario reconocer -y proceder consecuentemente- que cualquier estudio o evaluación de la eficiencia externa de las instituciones de educación superior y de su relación con el mercado de trabajo -relación que, desde luego, no es la única- debe tener como marco de referencia el contexto político, económico y social del país respectivo.

La eficiencia externa entendida aquí como la capacidad de cumplir con determinadas funciones en la sociedad global es un proceso que obviamente implica problemas, dificultades, ajustes y cambios a producir. Pero dentro de este cuadro complejo y casi siempre confuso, las universidades por sí mismas no pueden resolver sus problemas principales si la sociedad no está en condiciones de hacerlo, condición que, a su vez, significa que esa sociedad también tiene resuelto o está buscando su propio modelo de la economía y de la relación entre las clases y sectores sociales que la componen. Esta misma exigencia modela el tema del mercado de trabajo y la inserción en él de los egresados de las instituciones de educación superior.

Reconocido el marco de referencia aludido en las líneas anteriores -de especial significación en el actual contexto latinoamericano por las altas tasas de desocupación y sub-ocupación de sus poblaciones, especialmente las más jóvenes, y la serie de problemas que se ocultan en los diagnósticos genéricos- de la llamada "crisis de la universidad" y "demanda social por educación superior", -pasamos a la presentación de diversos enfoques metodológicos de la eficiencia externa y del proceso de inserción en el mercado de trabajo de los profesionales que egresan de las universidades de nuestra región.

1. EFICIENCIA EXTERNA: INDICADORES ECONOMICOS.

La evaluación de la eficiencia externa del sistema universitario de un país ha sido realizada en los últimos años mediante el cálculo de su rentabilidad en el mercado de trabajo, basado en el salario obtenido por sus egresados. La mayor o menor rentabilidad serían indicadores de una mayor o menor eficiencia en relación con el desarrollo económico del país. De manera consistente, los diversos estudios realizados en América Latina y otras regiones han encontrado que la tasa de rentabilidad universitaria es sensiblemente más baja que la de la educación media y la de aquella correspondiente a la educación básica primaria.

Por sobre la importancia que en algunos medios especialmente vinculados con el financiamiento de la educación superior suele dársele a su rentabilidad o tasa interna de retorno, es conveniente tener en cuenta las siguientes críticas hechas a este enfoque:

- a. El análisis de rentabilidad supone cierta libre elección de las personas en cuanto a estudiar o no y hasta el grado que desee. La realidad muestra, sin embargo, que tal elección está restringida en cuanto a condiciones de base, entre las cuales la principal es la diferencia socioeconómica de las personas, de modo que para los más pobres, no existe tal libertad u opción.
- b. La inversión en educación, a nivel individual supone que las personas tengan plena conciencia o plena información de los beneficios económicos que tendrán en el futuro, lo cual es muy difícil de lograr, por la incertidumbre del mercado laboral, las vías de acceso a la información, etc.
- c. La tasa interna de retorno supone una tasa fija de interés, pero las fluctuaciones en el mercado de capitales puede modificarlas de tal modo que los cálculos realizados podrían contener errores apreciables.
- d. La teoría del capital humano sostiene que la mayor educación de las personas se traduce en una mayor reductividad en el trabajo lo cual, a su vez, se manifiesta en mayores salarios. Esta hipótesis mayor productividad - mayor salario no ha sido suficientemente comprobada. En lo que se refiere a diferencias de salarios, se dice, ellas se deberian a otros factores a nivel de la empresa. En cuanto a la mayor productividad, se afirma que la educación filtraría a los más capaces, de modo que los empresarios se guiarían por los certificados o acreditaciones que otorga el sistema educativo. También se sostiene que las diferencias de salarios se deberian a la escasez de oferta de personas con entrenamiento debido a los costos de éste.
- e. Los salarios en relación con la educación deben considerar la segmentación de los mercados laborales, que significan distintas remuneraciones y condiciones de trabajo en cada uno de los segmentos.
- f. En el cálculo de la rentabilidad se trabaja con dos muestras distintas: la de los costos, originados en el universo de la

escuela y el de los salarios originados en el universo de la empresa. Aquí se supone que la estructura de costos y de ingreso se mantiene constante durante el período de inversión y durante toda la vida productiva del trabajador.

g. Finalmente, la dificultad de estimar o calcular las externalidades de tipo económico y social, pueden llevar a conclusiones erradas respecto a la jerarquización de las rentabilidades de la educación de ciertos niveles, por ejemplo, en la educación superior. Puede sostenerse, aún cuando sin suficiente base empírica, que los beneficios externos son superiores a los de los otros niveles, aún cuando, comparativamente, su tasa de retorno es inferior.

Otro enfoque económico de la eficiencia externa, ligado al anterior, en cuanto se basa en la relación años de escolaridad y salarios, lo constituye el cálculo econométrico del rendimiento de la educación, en sus diversos niveles, para determinar qué aumento porcentual en los ingresos de las personas que trabajan se produce por cada año adicional de escolaridad que ella posee.

Algunas investigaciones realizadas en esta área han mostrado que mientras el rendimiento de la educación media y superior ha aumentado en los últimos años, la educación básica ha tenido un descenso:

"El menor rendimiento económico de la educación básica respecto de los tres niveles ayuda a explicar en parte, por otro lado, la presión que existe por sobrepasar ese primer nivel de escolaridad, más allá de meras consideraciones 'culturales'. La dificultad de hacerlo para los sectores populares radica en la determinación negativa que ejerce su posición desmedrada en la estructura social y no, desde luego, en su comprensión de las desigualdades de la estratificación ni en sus aspiraciones de movilización económica". */

2. EFICIENCIA EXTERNA: INDICADORES OCUPACIONALES.

Otra manera de acercarse, globalmente, a la eficiencia externa de la educación superior consiste en establecer las tasas de empleo que tienen en un momento o período dado los profesionales universitarios.

*/ Guillermo Briones, en "Educación e ingresos en una economía en crisis. La devaluación del rendimiento económico de la educación", en Desigualdad Educativa en Chile, PIIE, Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación, Santiago, 1985.

La desagregación de esas tasas por grupos de edad y tipos de ocupación podrían mostrar en qué sectores del mercado de trabajo la universidad es menos eficiente en cuanto las tasas más altas fueran interpretadas como niveles de saturación. Un cálculo similar podría hacerse con la relación de niveles de salario-ocupación profesional. Aquí los menores niveles podrían mostrar una sub-ocupación expresada ya sea como una devaluación económica de la educación superior, una sub-utilización de la formación recibida, etc.

En este enfoque debe atenderse al marco económico general al cual nos referimos en la introducción de este trabajo, pues podría suceder que las situaciones encontradas tengan su mayor peso causal en la incapacidad estructural del aparato productivo para absorber la producción de egresados que un exceso de ella por parte del sistema universitario en sentido estricto.

Otro indicador global adicional lo constituye la comparación entre la estructura de la matrícula universitaria, por áreas de formación (ingeniería, ciencias de la salud, etc.) y, la estructura ocupacional del país por grupos principales de ocupación. Una diferencia apreciable podría indicar una baja eficiencia externa de la educación superior en cuanto podría mostrar inscripciones mayores o menores que las proporciones reales de profesionales que el país es capaz de preparar a través del mercado de trabajo. En esta evaluación vale también la observación que hicimos en el enfoque de las tasas de desempleo.

3. EFICIENCIA EXTERNA Y MERCADO DE TRABAJO.

Una forma más realista de la eficiencia externa de la educación superior en relación con el mercado de trabajo es posible lograr con estudios de seguimiento de egresados de tales instituciones. La información para este tipo de evaluación puede obtenerse de tres fuentes principales:

- a. estudios de seguimientos de una cohorte en una muestra de estudiantes próximos a su graduación o en el momento de su graduación hasta varios años después;
- b. estudios respectivos con base en una muestra de personas que terminaron sus estudios dos o tres años antes hasta el momento de la encuesta;

- c. y estudios o encuestas a empresas en las cuales se toma una muestra o cohorte de trabajadores con el fin de estudiar sus características ocupacionales presentes y pasadas.

Los principales temas o aspectos que, habitualmente, se incorporan en los cuestionarios de uno y otro de los estudios mencionados son los siguientes:

- Expectativas de estudio, ocupacionales y salariales (para los estudiantes que van a terminar un cierto nivel o para trabajadores como expectativas de cambio).
- Medios y mecanismos utilizados para conseguir empleo.
- Tiempo que toma la inserción en la estructura ocupacional.
- Problemas o dificultades para conseguir empleo.
- Tipos y características de las primeras ocupaciones.
- Movilidad ocupacional.
- Relación entre las ocupaciones desempeñadas y la formación recibida en la escuela, colegio o universidad.
- Cursos de capacitación:
 - por iniciativa personal;
 - por cuenta y exigencia de la empresa.
- Niveles salariales.
- Antecedentes sociales: familiares, demográficos, etc. (para análisis).
- Tiempos de desocupación y formas de sobrevivencia en ellos.

Temas como los indicados, debidamente especificados y analizados, pueden ser útiles en estudios cualitativos de recursos humanos, planificación o reorientación de niveles y modalidades educativas (humanísticas, científicas, vocacionales, etc.), en la estructuración y reestructuración curricular, (en cuanto a objetivos, contenidos, sistemas de prácticas, etc.) evaluación de reformas educativas, información sobre mercados laborales, etc.

4. EFICIENCIA EXTERNA: INDICADORES SOCIALES.

Para terminar este artículo queremos referirnos a otra forma no económica de eficiencia de la educación superior y que, en términos más estrictos, queda mejor caracterizada si la denominamos como la función social y cultural de la universidad.

Está demás decir que la universidad no está sólo comprometida en formar profesionales competentes para el mercado de trabajo, sino con la tarea esencial de formar ciudadanos que puedan utilizar la formación recibida para su desarrollo y creatividad personal y para el desarrollo democrático integral de la sociedad. Un estudio en este campo debería analizar aspectos como los siguientes:

- a. Formas y niveles del desarrollo científico, artístico y cultural, de los egresados universitarios.
- b. Tipos de ideologías sociales y políticas.
- c. Formas de utilización del tiempo no-laboral.
- d. Formas y niveles de información sobre la realidad nacional e internacional.
- e. Formas y niveles de participación social, cultural y política.

Así como el conocimiento de la relación educación-mercado de trabajo podría proporcionar elementos de juicio para una mejor formación profesional, el análisis de la función social de la educación superior a nivel de sus egresados podría ayudar a corregir el énfasis excesivo y frecuentemente criticado de la función "profesionalizante" de la universidad latinoamericana.

5. EFICIENCIA EXTERNA: INDICADORES CIENTÍFICOS Y TECNOLÓGICOS.

Otra forma de eficiencia externa, la última a la cual nos referiremos en este artículo, ligada a una de las principales funciones universitarias, consiste en investigar la diseminación y utilización de los resultados y/o recomendaciones de las investigaciones

científicas y tecnológicas realizadas en los centros de educación superior.

Es esta una forma de evaluación de impacto y seguimiento de especial significación en la relación universidad-economía nacional pero dentro de la cual los estudios realizados son muy pocos o de cobertura y tratamiento metodológico muy limitados.

1948

1949

1950

1951

1952

1953

1954

1955

1956

1957

1958

CAPITULO IV

LA INSERCIÓN OCUPACIONAL
DE LOS PROFESIONALES UNIVERSITARIOS */

*/ Publicado inicialmente con el título "Mercados de trabajo, ocupación y educación universitaria en la economía neo-liberal". Chile, 1976 - 1981".

1941

1941

1941

INTRODUCCION

El estudio cuyo contenido se expone en las páginas siguientes corresponde al objetivo general de examinar las relaciones que se dan en un determinado contexto histórico entre la sociedad global, por un lado, y la universidad, como agencia de educación superior, por otro. De manera específica, se refiere a la inserción de profesionales universitarios en el mercado de trabajo y, correlativamente, a características que ellos poseen según han sido formados en los centros universitarios para responder a la demanda ocupacional. En este sentido, se trata de analizar la posible adecuación entre la oferta profesional, considerada en sus aspectos cualitativos, a los requerimientos que hace la estructura ocupacional como también examinar la forma cómo ésta retribuye la capacidad profesional. Todos estos problemas son abordados en el cuadro de la economía neo-liberal impuesta al país desde 1973 y, pretende mostrar cómo sus postulados mercantilistas determinan la contratación de egresados de una universidad profesionalizante, como lo es la chilena.

1. UNIVERSO DE ESTUDIO Y METODOLOGIA.

El universo de estudio está constituido por el total de profesionales universitarios de las carreras de Arquitectura, Agronomía, Ingeniería Comercial (Economía y Administración), Derecho e Ingeniería Civil, de las Universidades de Chile y Católica, ambas de Santiago, titulados en 1976, 1977 y 1978.

De ese universo, constituido por 680 personas, se tomó una muestra probabilística estratificada por carreras, de 467 profesionales, con la siguiente distribución (Cuadro No. 1).

CUADRO No. 1

DISTRIBUCION DEL UNIVERSO
Y MUESTRA DE PROFESIONALES UNIVERSITARIOS

	UNIVERSO (1)	MUESTRA (2)	PORCENTAJE (2 de 1)
- Agronomía	65	50	77
- Arquitectura	76	72	95
- Ingeniería Comercial	122	102	84
- Ingeniería Civil	302	160	53
- Derecho	115	83	72
T O T A L	680	467	69

Respecto al domicilio, la muestra tiene la siguiente composición (Cuadro No. 2):

CUADRO No. 2
COMPOSICION DE LA MUESTRA
SEGUN DOMICILIO DE LOS PROFESIONALES

	ARQUITECTURA		AGRICULTURA		ING. COMERCIAL		ING. CIVIL		DERECHO		T O T A L	
	Z	%	Z	%	Z	%	Z	%	Z	%	Z	%
- Santiago	60	83.3	36	72.0	82	80.4	116	72.5	55	66.3	349	74.7
- Provincia	9	12.5	9	18.0	9	8.8	31	19.4	25	30.1	83	17.8
- Fuera del País	3	4.2	5	10.0	11	10.8	13	8.1	3	3.6	35	7.5
T O T A L	72	100.0	50	100.0	102	100.0	160	100.0	83	100.0	467	100.0

Según los datos que se presentan, el 74.7% de los profesionales de nuestro estudio vive en Santiago, el 17.8% se encuentra en provincias y el saldo 7.5%, está en el extranjero, haciendo

estudios de post-grado o trabajando (casi por partes iguales de ese total). Los mayores porcentajes de personas en esta situación corresponden a Agronomía (10%) e Ingeniería Comercial (10.8%).

Para cumplir con los objetivos de nuestro estudio, se decidió entrevistar a los 349 profesionales que tenían su domicilio en Santiago. De ese total se logró hacerlo con 294, ya que 25 personas rechazaron contestar la encuesta, 20 no fueron ubicados y 10 no se encontraban trabajando (Cuadro No. 3).

CUADRO No. 3

SITUACION FINAL DE LA MUESTRA DE PROFESIONALES
RESIDENTES EN SANTIAGO

	AGRONOMIA	ARQUITECTURA	ING. COMERCIAL	ING. CIVIL	DERECHO	T O T A L
- Entrevistas realizadas	31* (86%)	55* (92%)	64* (78%)	104* (90%)	40* (73%)	294* (84%)
- Rechazos	1	1	7	5	11	25
- No ubicados	1	2	10	5	2	20
- No trabaja	3	2	1	2	2	10
T O T A L	36	60	82	116	55	349

* Porcentaje respecto del total.

Los 294 profesionales de la muestra fueron entrevistados en los meses de Septiembre a Diciembre de 1981, con el uso de una cédula con preguntas abiertas y estructuradas. Todas esas personas manifestaron interés por el contenido del estudio y dieron sus respuestas con mucho sentido de colaboración.

2. RESPUESTA ECONOMICA DEL MERCADO NEO-LIBERAL A LA EDUCACION UNIVERSITARIA.

Como sabemos, una de las principales respuestas del mercado laboral a la oferta de trabajo la constituye, en general, la retribución económica en términos de salario. Cuando, sin embargo, queremos considerar la calidad de esa oferta en términos

de su educación debemos preguntarnos si tal mercado reacciona uniformemente o proporcionalmente a las diferencias de escolaridad -y si tal cosa ocurre, debemos definirlo como un mercado homogéneo- o bien lo hace de manera discriminatoria en algunas zonas del mismo con lo cual nos hallaríamos frente a un mercado heterogéneo, o sea, compuesto por varios segmentos ocupacionales, integrado cada uno de ellos internamente pero distinto a los otros en su estructura y funcionamiento. El tema tiene especial importancia para nuestros objetivos pues según sea el mercado laboral segmentado en el cual actúa la educación universitaria será el tratamiento económico que se le dé.

Para contestar la interrogación planteada podemos decir que en el caso chileno, en el ámbito geográfico del funcionamiento de las dos universidades chilenas estudiadas, es decir, el Gran Santiago, la oferta de trabajo se hace en un mercado heterogéneo conformado por varios segmentos ocupacionales de muy distintas estructuras y con muy diversas respuestas a niveles y formas de educación recibida por los trabajadores, calificados o no.

Como lo vimos en el capítulo anterior, el mercado laboral urbano se presenta segmentado en un sector formal y otro informal, situación que ha sido ampliamente analizada en la literatura que se preocupa de este tema; sin embargo, no ha existido igual empeño en el tratamiento del desempeño diferencial que tiene la educación en ambos contextos ^{1/}. Recordemos que mientras en el sector formal de ocupaciones la educación tiene un rendimiento de 15.1% en salarios por cada año adicional de escolaridad, en el sector informal ese rendimiento llega sólo al 5.7%. Por otro lado, como el primero de esos segmentos -al cual pertenecen los profesionales universitarios- tiene un promedio de escolaridad de 11.4 años y el segundo de sólo 7.5 años, podemos concluir que, de partida, en la fecha analizada, la educación universitaria se ubica en un lugar de preferencia para su intercambio económico, fuera de toda la proporcionalidad con el número de años de estudio que debería esperarse de un mercado laboral homogéneo.

La discriminación estructural que se expresa en los distintos rendimientos de la educación en el mercado segmentado, se manifiesta, además, en la relaciones de los salarios con los niveles superiores e inferiores de educación de la fuerza de trabajo del Gran Santiago para 1976 y 1980.

Como lo muestran las cifras del Cuadro No. 4 la relación entre el salario de las personas con educación universitaria completa y el salario de las personas con educación primaria completa ha pasado

^{1/} Desde una perspectiva un tanto diferente a la teoría de la segmentación laboral que aquí utilizamos, el análisis de los sectores formal o informal de la economía en América Latina, se halla suficientemente realizado en los estudios publicados por PREALC en 1980 con el título Sector Informal: funcionamiento y políticas.

de 5.5 veces en 1976 a 6.4 veces en 1980. Algo similar ha ocurrido entre los promedios de salarios del nivel universitario y del nivel medio entre los cuales la relación ha subido, entre los mismos años, de 1.9 a 2.3 veces. A su vez, la relación de salarios entre 1976 y 1980 ha sido de 8.6; 8.5 y 10.0 para la educación primaria, la secundaria y la universitaria, respectivamente.

CUADRO No. 4

PROMEDIO DE SALARIOS PARA TRES NIVELES DE EDUCACION
SANTIAGO DE CHILE: 1976 Y 1980
(Sector formal de la Economía)

NIVEL DE EDUCACION	1976	1980
1. 8 años completos de educación primaria	\$ 885	\$ 7.598
2. 4 años completos de educación media	2.491	21.242
3. 5 o más años de educación universitaria completa	4.832	48.327

RELACIONES :

a. 1976 - 3 : 1 = 5.5

3 : 2 = 1.9

1980 - 3 : 1 = 6.4

3 : 2 = 2.3

b. -1, salario 1980 : 1976 = 8.6

-2, salario 1980 : 1976 = 8.5

-3, salario 1980 : 1976 = 10.0

FUENTE : Encuesta de ocupación y desocupación, Departamento de Economía, Universidad de Chile.

De acuerdo con las cifras y situaciones presentadas más arriba es claro el aumento relativo del valor de la educación universitaria respecto de los otros niveles. En esa misma dirección podemos preguntarnos si ha habido un cambio correlativo en la rentabilidad de ese tipo de educación, situación que de producirse y sumarla a la anterior discriminación en los ingresos podría ser un indicio serio que la educación universitaria empeora la distribución de los ingresos y reproduce, así, en un nuevo nivel, la desigualdad social de base.

Veamos como podemos contestar esta interrogante. Desde luego, sabemos desde el estudio de Bruton 2/ que la educación universitaria tiene una rentabilidad más baja que la educación media y primaria. Esta situación sin embargo, debería cambiar en un modelo de economía neo-liberal que trata a la educación como mercancía y la valora consecuentemente según el mayor número de años que implica, tratando de corregir, según su propia lógica, los desequilibrios de precio que pueden haberse producido en el pasado en el tratamiento de los otros niveles de educación. La investigación realizada por Rivero en 1978 3/ muestra, con base en la misma fuente de nuestros datos, es decir, las encuestas de ocupación de la Universidad de Chile, que al comparar los años de 1960, 1968 y 1976, se ha producido una reducción en las rentabilidades privadas de la educación en los tres niveles de enseñanza básica, media y universitaria, si bien se mantiene la mayor rentabilidad de la primera sobre la segunda y de éste sobre la universitaria (Cuadro No. 5).

CUADRO No. 5

TASA INTERNA DE RETORNO MARGINAL PRIVADA
DEL SISTEMA EDUCACIONAL CHILENO

	1960	1968	1976
- Básica	38.0	37.5	27.6
- Media	24.4	23.9	21.3
- Universitaria	18.5	17.6	14.5

Fuente: Luis Rivero. Estudio de la rentabilidad del sistema educacional chileno, 1978 (mimeo). Reproducción parcial del Cuadro IV-III, pág. 97.

Respecto de la disminución en referencia, el autor citado dice:

"Las caídas más fuertes que experimentan hacia 1976, especialmente los niveles básicos y medio es, probablemente, explicado por pérdidas de ingreso real de los

2/ Henry J. Bruton, Productividad en América Latina. Santiago: Instituto de Economía, Universidad de Chile, 1968.

3/ Luis Rivero. Estudio de la rentabilidad del sistema educacional chileno, 1978 (mimeo).

sectores más jóvenes y con menor educación. El descenso de la rentabilidad universitaria es menor, quizás debido a que las pérdidas de ingreso no han sido tan sustanciales para este sector" 4/

Que tal cosa ha sucedido, lo hemos constatado con los datos que presentamos en el Cuadro No. 4, con el agregado que para el período 1976-1980 los ingresos de los universitarios han aumentado respecto de los trabajadores con educación media y primaria en las proporciones anotadas y, por lo mismo, la tendencia al aumento relativo de la rentabilidad de la educación universitaria que se observa en las cifras de Rivero y que hemos re-calculado en otra dirección, para mayor claridad, habría subido en los años de mayor exacerbación de las características mercantilistas del modelo neo-liberal.

En efecto, en lo que se refiere a la educación universitaria, vemos en el Cuadro No. 6 que mientras en 1960 su rentabilidad era del 49% correspondiente a la educación primaria y del 47% en 1968, en 1976 esta distancia se acorta hasta llegar al 53%. Repetimos que esa cifra habría mejorado hacia 1980 por la mayor elevación de los salarios de los profesionales universitarios respecto de los otros trabajadores con menores niveles de educación, con las consecuencias para la agudización de la estratificación social a las cuales nos referimos al analizar los datos del Cuadro No. 4.

CUADRO No. 6
INDICES QUE MUESTRAN EL AUMENTO RELATIVO
DE LA RENTABILIDAD DE LA EDUCACION UNIVERSITARIA Y MEDIA
RESPECTO DE LA EDUCACION PRIMARIA: 1960, 1968 Y 1976

	1960	1968	1976
- Básica	100	100	100
- Media	64	64	77
- Universitaria	49	47	53

Fuente : Cuadro No. 5

4/ Op. cit., pág. 99.

3. LA MONOPOLIZACION DE LOS ALTOS SALARIOS.

La re-valorización de la educación universitaria ocurrida en el corto período que va de 1976 a 1980 -el período del "milagro chileno" de la economía de libre mercado- encuentra otra expresión en el campo de la sustitución de trabajadores de mayor calificación formal por otros con menores calificaciones, pero que desempeñan ocupaciones similares con salarios también similares.

En términos de salarios, el Cuadro No. 7 muestra cómo, entre 1976 y 1980, ha ocurrido una reducción del porcentaje de personas con educación no universitaria que compartía con los profesionales universitarios el tramo superior de los ingresos salariales. Así, mientras en el primero de los años citado, el porcentaje de los primeros era del 50%, en 1980 había bajado al 46%. En otras palabras, pareciera que el mercado laboral empezara a restablecer el equilibrio en el intercambio de la mercancía educación y la mercancía salario, desplazando hacia abajo a las personas con menor escolaridad, aún cuando no puede decirse que tal situación correspondiera a una mayor productividad de la educación universitaria sino al carácter elitista de la estructura ocupacional chilena en el período analizado.

CUADRO No. 7

ESTRUCTURA EDUCATIVA
EN TRAMOS SUPERIORES DE SALARIO
SANTIAGO: 1976 Y 1980 (*)

	1976 \$ 5.400 y +	1980 \$ 30.000 y +
Educación Universitaria completa	50	54
Otros niveles más bajos de educación	50	46
T O T A L	100 % (111)	100 % (193)

Fuente : Encuesta de ocupación y desocupación, Departamento de Economía, Universidad de Chile.

(*) Se utilizó igual número de tramos de ingreso en ambos años. Los tramos del Cuadro con los superiores de esa escala.

Otros cálculos con la misma fuente de datos apuntan en la misma dirección de este fenómeno que hemos denominado aquí "monopolización de los altos salarios en una economía neo-liberal". En el Cuadro No. 8 se han calculado los coeficientes de Gini como indicadores de tasas de sustitución de trabajadores de distintos niveles educativos en diversos tramos de salario. Como valores más altos de esos coeficientes indican mayor concentración de la educación y lo inverso los valores más bajos, podríamos decir que en el primer caso los trabajadores que se ubican en ellos son más homogéneos en sus niveles de escolaridad y más heterogéneos en el segundo caso. En otros términos: hay menos sustitución educativa allí donde los índices de Gini alcanzan magnitudes más altas y mayor sustitución cuando esas magnitudes son más bajas.

CUADRO No. 8

INDICES DE GINI
 COMO INDICADORES DE SUSTITUCION DE NIVELES EDUCATIVOS,
 POR TRAMOS DE INGRESO.
 SANTIAGO, CHILE : 1976 Y 1980 (*)

TRAMOS DE INGRESO			
1976	GINI	1980	GINI
1.200 - 1.499	0.20	9.500 - 10.999	0.19
1.500 - 1.899	0.19	11.000 - 12.999	0.17
1.900 - 2.499	0.17	13.000 - 15.999	0.17
2.500 - 3.299	0.15	16.000 - 20.499	0.15
3.300 - 4.199	0.10	20.500 - 25.499	0.12
4.200 - 5.400	0.12	25.500 - 31.000	0.13

Fuente : Encuesta de ocupación y desocupación, Departamento de Economía, Universidad de Chile.

(*) Se utilizó igual número de tramos de ingreso para 1976 y 1980.

Según la anterior aclaración, las cifras del Cuadro No. 8 muestran que la sustitución educativa es menor en los salarios más bajos que corresponden a trabajadores menos calificados, que los correspondientes a los salarios más altos, tanto para el año de 1976 como para 1980: los índices correspondientes son 0.20 contra 0.12 en el primero de esos años y de 0.19 contra 0.13 en el segundo.

Por otro lado, en los dos últimos tramos de los ingresos más altos se habría estado produciendo una mayor homogeneidad educativa, es decir, una tendencia a la monopolización de los mayores ingresos por parte de las personas con mayor educación y, muy probablemente, de aquellos que poseen educación universitaria. Esta situación estaría en consonancia con los resultados ya comentados del mayor rendimiento de la educación en el sector formal de la economía (donde se encuentran los profesionales universitarios) y los correspondientes a aumento de las diferencias que se dan en los promedios salariales de los profesionales universitarios respecto de aquellos trabajadores con educación media y básica.

Finalmente, todas estas tendencias encuentran su expresión específica en el grupo de profesionales y técnicos, donde en los tramos superiores de ingreso para 1976 y 1980 se da con mayor claridad la reducción de la sustitución educativa al pasar el índice de Gini (multiplicado por 100) de 5.8 a 7.4 en el último de esos años (Cuadro No. 9).

CUADRO No. 9

INDICES DE GINI
 COMO INDICADORES DE SUSTITUCION DE NIVELES EDUCATIVOS
 EN PROFESIONALES Y TECNICOS
 EN TRAMOS SUPERIORES DE INGRESO
 SANTIAGO: 1976 - 1980

ANO	I N G R E S O	INDICE DE GINI (x 100)
1976	\$ 4.200 - 5.400	5.8
1980	25.500 - 31.000	7.4

Fuente: Encuesta de ocupación y desocupación, Departamento de Economía, Universidad de Chile.

En resumen podemos decir que el mercado de la economía liberal en sus montos de mayor énfasis en sus postulados básicos, premia a la educación universitaria con altos salarios y con altas rentabilidades privadas. Si bien tal situación pudiera deberse a la lógica propiamente tal de la libre competencia, surge la hipótesis, como lo sugerimos anteriormente, de que ese tratamiento preferencial se deba a razones vinculadas con el prestigio que significa tener universitarios bien remunerados vinculados, en su mayoría, a puestos de administración financiera y, en general, a

actividades orientadas a un mercado cuya competencia requeriría la imagen sofisticada de la firma, como "eficiente" y "racional". Si una hipótesis de esta naturaleza tiene algún apoyo en la realidad, entonces debería esperarse que el interés de los empleadores por la capacidad técnica de los profesionales contratados, pase a segundo término y predomine, en consecuencia, la del "título" o "credencial" universitaria como requisito básico y principal, con bastante independencia de lo que signifique funcionalmente tal acreditación.

Veamos entonces, de acuerdo con las consideraciones expuestas, cuáles son las garantías de competencia que presentan en el mundo del trabajo los profesionales universitarios de nuestro universo de estudio.

4. LA FORMACION UNIVERSITARIA PARA EL MERCADO OCUPACIONAL.

Desde hace varios años las universidades chilenas han sido acusadas de manifestar una preocupación excesiva por la formación profesional de sus estudiantes. De ahí el término peyorativo de "universidades profesionalizantes" con el cual se las califica. La reforma de 1981 que, entre otros aspectos, define como esencialmente universitarias 12 carreras profesionales tiende a confirmar la acentuación tan principal de este carácter que si bien es propio de la universidad no la define -ni puede hacerlo- en la totalidad de sus funciones ^{5/}.

Sobre esta concepción de la universidad profesionalizante quisiéramos decir aquí que no sólo choca con la idea más amplia de una estructura diversificada y totalizadora (con sus funciones de investigación, crítica, extensión y creación cultural, etc.), sino con la concepción de una actitud dinámica en el aprendizaje, con la socialización en un esquema de educación permanente de la persona que permite distinguir una persona educada, universitaria, de otra meramente capacitada, como parece pretenderlo el modelo profesional. Esta nueva concepción supone una estrategia educativa global que organice los conocimientos prácticos y teóricos, las adquisiciones culturales y las metodologías de aprendizaje de tal modo que produzcan personas flexibles, críticas, no conformistas, pero adaptables con facilidad y responsabilidad a los cambios incesantes del progreso científico, tecnológico, social y cultural.

En verdad, adecuar un currículo a las exigencias de un oficio determinado -como lo pretenden las universidades profesionalizan-

^{5/} Ver Capítulo I.

tes- no es justamente tarea difícil, pero si en gran parte inútil. Puede decirse que antes de muy pocos años esa formación será absoleta de tal modo que la persona educada con esa finalidad ya no tendrá ningún "ahorro o reserva educativa" a la cual recurrir para enfrentar con éxito las nuevas situaciones que se le presentarán en su trabajo o para movilizarse hacia otras ocupaciones que por diversos motivos puedan resultarles atractivas.

Dentro de este planteamiento general, repetido muchas veces al tratar los problemas y el sentido de la educación superior, podemos preguntarnos cuál es el grado de adecuación que ha logrado la actual universidad con el modelo de la economía neoliberal. Creemos que diversos indicadores de este tema están contenidos en las respuestas dadas por los profesionales entrevistados para nuestro estudio, a los cuales caracterizamos en el Resumen.

Como lo muestra el Cuadro No. 10, la mayoría de los profesionales de las cinco carreras estiman que la formación recibida en la universidad ha constituido una alta o muy alta contribución a su logro ocupacional: 75.1% en el total. De este alto porcentaje se alejan un tanto Agronomía y Arquitectura, con 64.5% y 60.0%, respectivamente. En todos los casos, sin embargo, podemos preguntarnos si esta contribución lo ha sido en términos funcionales o más bien se trata de la acreditación formal que dan los títulos universitarios al logro de los puestos superiores de la estructura ocupacional dentro del fenómeno del "credencialismo" al cual nos referimos hace poco: frente a una oferta que sobrepasa a la demanda, la mera posesión de un título universitario es el primer requisito para obtener un buen puesto. Por eso, la respuesta mayoritaria de nuestros entrevistados queda ubicada en ese marco y nada dice por sí misma de la competencia técnica que podría haber detrás de ella. Sin educación universitaria completa es claro que no se puede tener una ocupación alta o relativamente alta en términos de salario, prestigio, responsabilidad, etc.

CUADRO No. 10

CONTRIBUCION DE LA FORMACION UNIVERSITARIA
AL LOGRO OCUPACIONAL

	AGRONOMIA	ARQUITECTURA	ING. COMERCIAL	ING. CIVIL	DERECHO	TOTAL
- Alta y muy alta	64.5	60.0	84.4	78.8	80.0	75.1
- Regular, baja y muy baja	35.5	40.0	15.6	21.2	20.0	24.9
TOTAL	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0
(N)	(31)	(55)	(64)	(104)	(40)	(294)

Respecto de la capacidad técnica, sin embargo, los datos que se presentan en los Cuadros siguientes expresan una realidad muy distinta al requisito formal del título para lograr la inserción en niveles altos de la estructura ocupacional.

Para comenzar, más de un tercio de los 294 profesionales entrevistados -el 37.0%- dijo que sólo había utilizado cerca del 50.0% de la formación recibida en su desempeño ocupacional (Cuadro No. 11). Los titulados en la carrera de Economía son los que en mayor proporción -46.9%- expresan una menor utilización del orden mencionado, cifra que mostraría la velocidad de la imposición del nuevo orden económico, suficiente en este aspecto para dejar atrasada la formación universitaria recibida en los últimos años, anteriores al pleno despliegue de la economía de libre mercado. En este mismo sentido, le sigue Agronomía, con 42.0%. Los profesionales de Derecho, por su parte, son los que mejor aprovechamiento han hecho de su formación universitaria: sólo el 17.5% queda en el tramo inferior de utilización del 50-60%, lo cual se explicaría por la forma en la cual el desempeño ocupacional queda definido y limitado por las características normativas de la carrera.

CUADRO No. 11

PORCENTAJE DE UTILIZACION DE LA FORMACION UNIVERSITARIA
EN EL DESEMPEÑO OCUPACIONAL

	AGRONOMIA	ARQUITECTURA	ING. COMERCIAL	ING. CIVIL	DERECHO	TOTAL
- Entre el 50 y 60%	42.0	34.5	46.9	37.4	17.5	37.0
- 60% y más	58.0	65.5	53.1	62.6	82.5	63.0
T O T A L	100.0 (31)	100.0 (55)	100.0 (64)	100.0 (104)	100.0 (40)	100.0 (294)

Quisiéramos llamar la atención a la discrepancia que ofrecen estas cifras con las del Cuadro No. 10, que, como decíamos reflejan el efecto del "credencialismo". En efecto, si hacemos equivalentes a las categorías "alto" y "muy alto" de aquel, a una utilización del 60% y más, encontramos que a diferencia del 75.1% que dijo que su formación universitaria contribuyó a su logro ocupacional, aquí sólo encontramos que el 63% dijo haber utilizado ese porcentaje del 60% y más en su desempeño ocupacional.

Si avanzamos un poco más en el análisis de cómo la universidad profesionalizante, al nivel de sus egresados, responde al mundo del trabajo, -cualquiera sea la ponderación que se da- el 37% de profesionales que hizo una utilización más bien baja de su educación o al complemento del 63% que logró una alta utilización nos encontramos con una situación que podría expresarse así:

"hice el mejor uso de mis conocimientos universitarios, pero no fueron suficientes para responder adecuadamente a mi trabajo y me vi obligado a tomar cursos de capacitación".

Justamente es lo que muestran las respuestas que se consignan en el Cuadro No. 12.

CUADRO No. 12

CURSOS DE CAPACITACION REALIZADOS
Y NECESARIOS PARA EL DESEMPEÑO OCUPACIONAL

	AGRONOMIA	ARQUITECTURA	ING. COMERCIAL	ING. CIVIL	DERECHO	TOTAL
- Hizo cursos	41.9	18.2	39.1	39.4	20.0	33.0
- No hizo	58.1	81.8	60.9	60.6	80.0	67.0
TOTAL	100.0 (31)	100.0 (55)	100.0 (64)	100.0 (104)	100.0 (40)	100.0 (294)

Un tercio de los profesionales de la muestra debió tomar uno o más cursos de capacitación para desempeñar algunas de las ocupaciones que tuvo desde que salió de la universidad, la mayoría de esos cursos de carácter técnico, según lo expresaron. Observamos, también, que son justamente las carreras más "técnicas", como las de agronomía, economía e ingeniería civil las que requirieron de sus egresados, en mayores proporciones, tomar una calificación adicional para su ejercicio profesional.

Por otro lado, porcentajes altos de profesionales declararon haber tenido vacíos en la formación teórica y práctica recibida en la universidad para el desempeño de algunas de las ocupaciones tenidas hasta el momento de ser entrevistados. En el primer caso, el 39.1% dijo estar en tal caso, con la alta cifra de 56.4% para Arquitectura y de 45.2% para Agronomía (Cuadro No. 13). En lo que se refiere a la formación práctica, la situación es aún más grave: aquí casi los dos tercios de los entrevistados dijeron haber tenido vacíos en ese campo: 62.2%.

CUADRO No. 13

VACIOS EN LA FORMACION TEORICA RECIBIDA EN LA UNIVERSIDAD
PARA EL DESEMPEÑO OCUPACIONAL

	AGRONOMIA	ARQUITECTURA	ING. COMERCIAL	ING. CIVIL	DERECHO	TOTAL
- Tuvo vacíos	45.2	56.4	34.4	32.7	35.0	39.1
- No tuvo	45.2	41.8	64.1	65.4	65.0	58.5
- No contesta	9.7	1.8	1.5	1.9	-	2.4
TOTAL	100.0 (31)	100.0 (55)	100.0 (64)	100.0 (104)	100.0 (40)	100.0 (294)

Nuevamente, son los profesionales egresados de las carreras de Agronomía y Arquitectura los que en mayores porcentajes expresaron haber recibido una formación práctica insuficiente en la universidad: 67.7% y 70.9% respectivamente. Pero, conviene reparar que en todas las carreras las cifras son bastante altas.

CUADRO No. 14

VACIOS EN LA FORMACION PRACTICA RECIBIDA EN LA UNIVERSIDAD
PARA EL DESEMPEÑO OCUPACIONAL

	AGRONOMIA	ARQUITECTURA	ING. COMERCIAL	ING. CIVIL	DERECHO	TOTAL
- Tuvo vacíos	67.7	70.9	51.6	61.5	65.0	62.2
- No tuvo	25.8	29.1	45.3	33.7	32.5	34.4
- No contesta	6.5	-	3.1	4.8	2.5	3.4
TOTAL	100.0 (31)	100.0 (55)	100.0 (64)	100.0 (104)	100.0 (40)	100.0 (294)

En relación con los vacíos en la formación teórica y en la formación práctica, los profesionales del estudio hicieron numerosas sugerencias tal vez en tantas direcciones como variadas

son las exigencias específicas de sus ocupaciones, situación que plantea la casi imposibilidad de la pretensión profesionalizante o denota la falta de contacto con la realidad ocupacional del país si se desea seguir orientando a la universidad en ese sentido. Lo cierto es -como lo reafirman las cifras del Cuadro No. 15- porcentajes importantes de profesionales desempeñan especializaciones ocupacionales que ellos reconocieron no están consideradas en los planes de estudio de sus escuelas universitarias (Ver anexo para el detalle de esas especializaciones).

CUADRO No. 15

PROFESIONALES QUE DESEMPEÑAN ESPECIALIZACIONES NO PREVISTAS
EN SU FORMACION UNIVERSITARIA (*)
(porcentajes)

	AGRONOMIA	ARQUITECTURA	ING. COMERCIAL	ING. CIVIL	DERECHO	TOTAL
- Especialización no prevista	45.2 (31)	23.6 (55)	37.5 (64)	34.6 (104)	20.0 (40)	32.2 (294)

(*) La pregunta de la encuesta fue la siguiente: "¿Consideraría usted o no que su actual trabajo constituyé una especialización no prevista en su escuela universitaria cuando usted estudió en ella?".

El cuadro muestra que el 32.3% del total de los profesionales contestó que sus actividades estaban en la situación de ser una especialización que no había sido tratada como tal en sus estudios y para la cual -suponemos- no fue adecuadamente preparado. Los porcentajes mayores en esta discrepancia están en las carreras de Agronomía y Economía con 45.2 y 37.5%, respectivamente.

5. LA FORMACION HUMANISTICA Y CULTURAL EN LA UNIVERSIDAD PROFESIONALIZANTE.

La significación de las cifras que hemos presentado en la sección anterior relativas a la discrepancia, o mayor o menor adecuación de la formación universitaria o a las exigencias técnicas del trabajo, deberían ser evaluadas por las personas responsables de la orientación y conducción de las carreras profesionales analizadas en este trabajo. Es posible que frente a porcentajes que

al investigador le parecen altos, desde esa otra perspectiva no lo sean o correspondan a resultados esperados por las autoridades universitarias.

Dicho lo anterior podemos preguntarnos, no obstante, si aquellas situaciones que apuntarían a discrepancias significativas en el plano profesional, tal vez corresponderían a la preocupación por dar una formación integral, humanística y cultural a los alumnos, es decir, a la preocupación por entregar una auténtica educación universitaria. Así, por necesidad de distribuir equitativamente el tiempo entre las distintas actividades académicas podrían explicarse los porcentajes de discrepancia que se dan, en mayor o menor grado, en las cinco carreras que analizamos en este estudio.

Para estimar la inquietud planteada, hicimos a nuestros entrevistados la siguiente pregunta: "Si separamos su formación profesional, propiamente tal, de su formación social (comprensión de problemas nacionales e internacionales, participación social, etc.) y de su formación cultural (conocimiento y apreciación de las principales corrientes del arte, la literatura, etc.) ¿en qué grado diría usted que lo preparó la universidad en esas áreas?". Las respuestas se presentan en los Cuadros No. 16 y No. 17.

CUADRO No. 16

GRADO DE PREPARACION DADO POR LA UNIVERSIDAD
EN AREAS SOCIALES

	AGRONOMIA	ARQUITECTURA	ING. COMERCIAL	ING. CIVIL	DERECHO	TOTAL
- Bajo	41.9	34.5	28.1	35.6	15.0	31.6
- Regular	32.3	34.5	42.2	44.2	40.0	40.1
- Alto	25.8	30.9	29.7	17.3	45.0	27.4
- No contesta	-	-	-	2.8	-	1.0
TOTAL	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0
	(31)	(55)	(64)	(104)	(40)	(294)

CUADRO No. 17

GRADO DE PREPARACION DADO POR LA UNIVERSIDAD
EN AREAS CULTURALES

	AGRONOMIA	ARQUITECTURA	ING. COMERCIAL	ING. CIVIL	DERECHO	TOTAL
- Bajo	45.2	9.1	64.1	48.1	30.0	41.5
- Regular	38.7	54.5	21.9	39.4	35.0	37.8
- Alto	16.1	36.4	10.9	9.6	35.0	19.0
- No contesta	-	-	3.1	2.9	-	1.7
TOTAL	100.0 (31)	100.0 (55)	100.0 (64)	100.0 (104)	100.0 (40)	100.0 (294)

En el primero de estos cuadros vemos que un poco más de la cuarta parte de los entrevistados -27.4%- dijo que su grado de preparación había sido alto en temas y problemas sociales referidos a la realidad nacional o internacional. El resto -71.7%- expresó que esa formación había sido baja o regular. Las situaciones de menor preparación se dan en Agronomía e Ingeniería Civil, cuyos profesionales sólo en porcentajes respectivos del 16.1% y 9.6% estimaron que habían tenido una buena preparación en las áreas comentadas. Respecto de la formación en el área cultural, las cifras indican grados inferiores que los presentados anteriormente (Ver Cuadro No. 17). Aquí sólo el 19% ha tenido, según sus respuestas, una preparación alta, el 37.8% regular y el 41.5% baja. Los mayores porcentajes de profesionales con baja preparación se dan en Economía (64.1%), Ingeniería Civil (48.1%) y Agronomía (45.2%).

El contenido de los dos últimos cuadros permitiría contestar en forma negativa a la pregunta de si ha existido un mayor énfasis social y cultural que técnico en la educación de los profesionales objetos de esta muestra. Tal conclusión no es contradictoria, sin embargo, con las inquietudes de esas personas que expresaron múltiples intereses en esos campos y dieron, al respecto, numerosas sugerencias que deseamos anotar aquí como expresión de esos intereses y como término del análisis de la inserción de los profesionales universitarios en la estructura ocupacional chilena.

SUGERENCIA PARA MEJORAR LA FORMACION EN:

AREA SOCIAL

AREA CULTURAL

Dar cursos de:

Dar curso de:

- A
G
R
O
N
O
M
I
A
- Sociología general; sociología rural; Relaciones humanas; Administración del personal; Realidad nacional; Psicología social; Historia económica y social del país, etc.
 - Ofrecer charlas de la situación nacional e internacional.

- Literatura; Historia del Arte; Historia de la Música; Religión; Política; Pintura, etc.
- Organizar talleres y foros culturales.
- Crear un organismo para que los alumnos puedan desarrollar acciones culturales.

- A
R
Q
U
I
T
E
C
T
U
R
A
- Sociología; Ecología; Ciencias Políticas; Antropología; Sociología Urbana; Economía; Historia Social de Chile; Curso para que la universidad se abra al mundo socio-económico y así los universitarios puedan tener un papel importante dentro de la vida nacional y no puramente tecnocrática; "Cátedras cuyo objetivo fuese dar respuestas o soluciones concretas de carácter técnico en el área social". Cursos de actualidad nacional e internacional.

- Idiomas; más cursos de arte, decoración, paisajismo; Historia del Arte; Historia de la Arquitectura; Museos del Mundo; Música; Literatura; Teatros; Creación Plástica; geografía; Filosofía; Economía; Teoría de la Arquitectura; etc.

- E
C
O
N
O
M
I
A
- Cursos y charlas "que relacionen la carrera con la realidad actual del país"; Historia; Sociología; Metodología de la Investigación Social; Política internacional; Historia Social y Política de Chile; Historia Sindical; Psicología Social; "Destacar importancia de los aspectos sociales, no sólo a través de la economía; "Desarrollar conciencia en el profesional de su compromiso con la realidad". Charlas con profesores destacados; cursos aplicados a la realidad". Discusiones sobre temas contingentes económicos nacionales e internacionales; etc.

- Literatura; Filosofía; Idiomas; Historia de la cultura; Historia del arte; Historia de la evolución de la sociedad occidental; Historia de las ideas económicas; Orientación artística; Corrientes actuales del pensamiento; Historia política chilena; Música.

AREA SOCIAL

AREA CULTURAL

Dar cursos de:

Dar curso de:

D
E
R
E
C
H
O

- Sobre la realidad nacional; Filosofía; Sociología; Historia; Ciencias Sociales; Relaciones Humanas; Etica Profesional.

- Charlas y debates sobre : comprensión de problemas nacionales; temas de actualidad; visión menos rígida de la ley; problemas contingentes relativos a la carrera; Charlas de personas importantes.

I
N
G
E
N
I
E
R
I
A

- Relaciones Humanas; Dinámica de grupos; Sociología; Psicología; cursos que permitan la ubicación de los alumnos en el mundo; Redacción; Política; Economía; Desarrollo Económico y Político de Chile; Historia Social de Chile"; "dar visión de las relaciones de la profesión con el medio social, la Sociedad y el Estado"; "Tener una universidad crítica y pluralista abierta a los problemas del mundo, no sólo fábrica de profesionales.

- Charlas y conferencias sobre la realidad del país, temas de actualidad.

I
V
I
L

Comentario: "El sistema de estudios es demasiado riguroso como para permitir optar por otros cursos o materias del plano social".

- Historia; Arte; Cultura General; Filosofía política; Historia del Derecho; Historia de Chile; "La Universidad debe tener los cauces necesarios de expresión cultural en todas sus ramas para permitir al alumno incorporarse a ellos, según su libre iniciativa; Cursos que muestren la realidad cultural.

- Filosofía; Arte; Literatura; Deportes; Teatro; Fotografía; Pintura; Historia de Chile; Historia de la Ciencia; Arquitectura; Psicología.

- Idiomas: cursos culturales para una formación mínima.

- Charlas, mesas redondas; folklore; talleres, conciertos; visitas a museos; charlas de profesionales, etc.

6. ALGUNAS CONCLUSIONES.

El análisis de las cifras sobre educación y salario de las encuestas de ocupación y desocupación realizadas por el Departamento de Economía de la Universidad de Chile en los meses de junio de 1976 y 1980, más los resultados de las entrevistas a 294 profesionales egresados de la Universidad de Chile y Universidad Católica de Chile entre 1976 y 1978, pertenecientes a las carreras de Agronomía, Arquitectura, Economía, Ingeniería Civil y

Derecho, nos llevan a formular las siguientes proposiciones y comentarios a manera de conclusiones:

- a. Los egresados del sistema universitario ingresan al segmento superior de la estructura ocupacional donde el rendimiento de la educación, por cada año adicional de escolaridad, triplica el rendimiento correspondiente a los trabajadores del segmento inferior de esa estructura.
- b. Entre los años de 1976 y 1980, que son los años en los cuales se acentúan los rasgos mercantiles del modelo neoliberal de economía, el mercado ocupacional ha aumentado la distancia entre el promedio de los salarios de los profesionales universitarios respecto de los promedios de los salarios de los trabajadores con menores niveles de educación. Se ha producido, además, una "monopolización de los altos salarios" por parte de los profesionales al disminuir la tasa de sustitución por parte de trabajadores con menos educación.
- c. Las situaciones anteriores se habrían manifestado en un mejoramiento relativo de la rentabilidad de la educación universitaria, respecto de la media y básica entre 1976 y 1980.
- d. El mejoramiento económico de los profesionales universitarios de nuestro estudio y en el período considerado, sumado a la "elitización" que se ha producido en la matrícula universitaria, apuntaría a un empeoramiento en la distribución de los ingresos y a una agudización del perfil de la estratificación social aportado por este estrato de la pequeña burguesía asalariada.
- e. La concepción y práctica de una universidad profesionalizante que orienta a las universidades chilenas desde hace largo tiempo y que reafirma taxativamente el texto de la Ley Universitaria de 1981, no corresponde con las exigencias de las ocupaciones que desempeñan los egresados. Proporciones importantes de ellos acusan vacíos en sus preparaciones teórica y práctica y deben recurrir a la capacitación externa para cumplir con las exigencias de su trabajo que muchas veces implica especializaciones no previstas en los planes de formación universitaria.

Lo importante de señalar no es justamente esta falta de adecuación sino la recurrencia a un estilo de universidad que no sólo falla en sus propósitos sino que niega la idea

misma de universidad al tratarla como un instituto superior de capacitación. La tarea de la universidad es, en gran medida, el desarrollo de capacidades cognoscitivas y no de destrezas ocupacionales, de tal modo que con ese desarrollo el universitario sea capaz de proyectarse en el mundo como persona y no sólo como un técnico.

Por otro lado, debe añadirse que la investigación empírica no ha demostrado todavía que sea la educación técnica o la profesional la que más contribuya al desarrollo de un país.

- f. La pretensión fallida de nuestras principales universidades de lograr eficiencia técnica y educación funcional a las exigencias del trabajo no toma en cuenta las demandas de los propios universitarios por lograr en sus escuelas una educación que les permita ubicarse en la realidad socio-económica del país como también comprender el acontecer internacional. Igual demanda hacen en el área cultural para la cual solicitan una mayor y mejor consideración en los planes de estudio.

- g. A lo menos para el período 1976-1980, la exageración de los rasgos gerenciales del modelo de economía de libre empresa, que tiende a exhibir y retribuir por sobre su verdadero valor indicadores de "éxito" y "eficiencia", produjo una especie de asimetría cualitativa entre los altos sueldos pagados a los profesionales que actúan como "administradores orgánicos" y la competencia técnica real proporcionada por los centros de formación universitaria, que demostró vacíos importantes. En otras palabras, el "ritualismo" del modelo económico ("mecanismo de los precios"; "asignación racional de recursos"; "eficiencia"; etc.) se habría manifestado en una sobre-valoración de la capacidad tecnológica que aportarían los profesionales universitarios al desarrollo de la economía, en especial de aquellos cuya formación se consideró más afin con las características y postulados del modelo impuesto por el gobierno.

1950

1951

1952

1953

1954

1955

1956

1957

1958

1959

1960

1961

1962

1963

1964

1965

1966

1967

1968

1969

1970

1971

1972

1973

1974

1975

1976

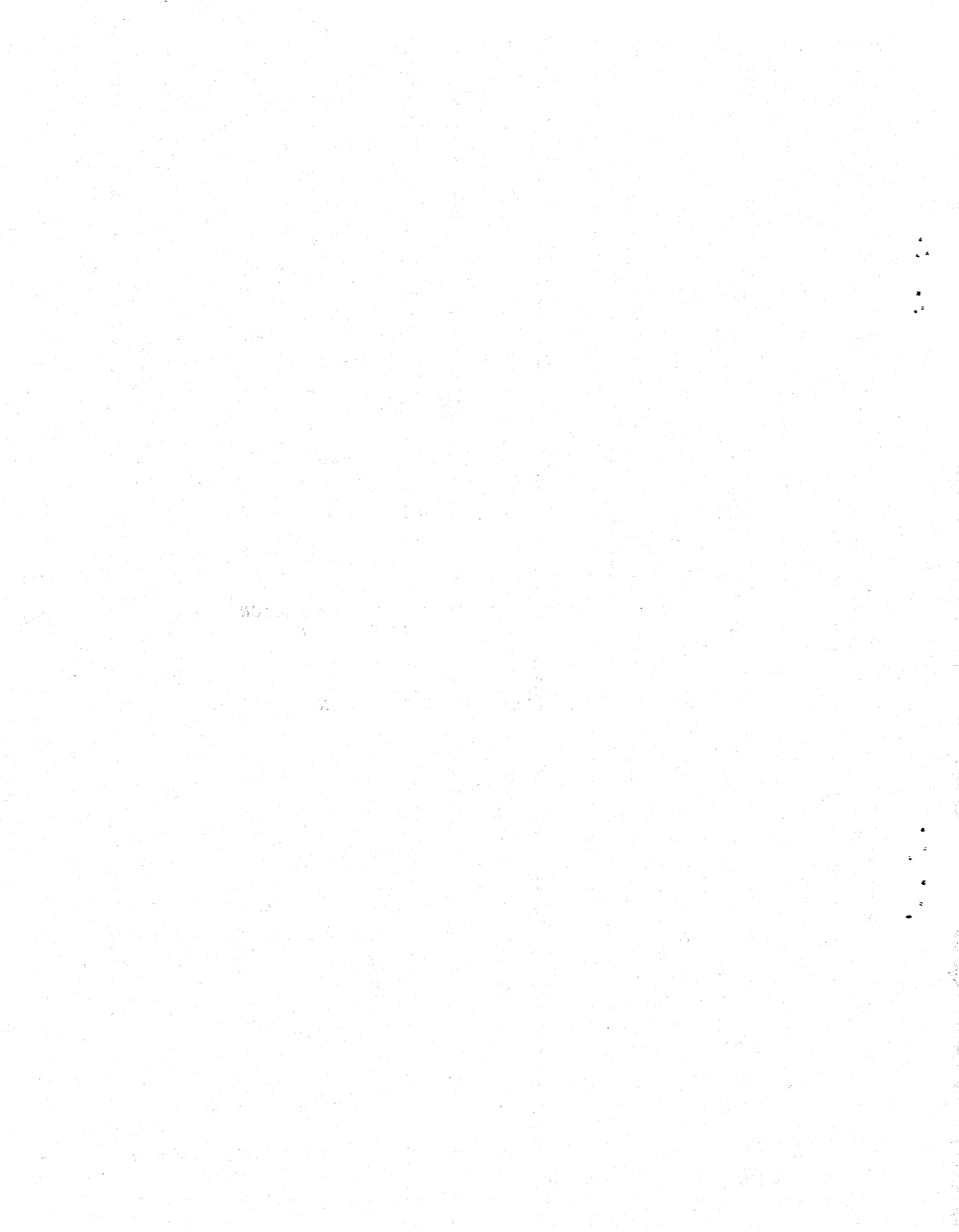
1977

1978

CAPITULO V

**INVESTIGACION EDUCATIVA, DISEMINACION
Y UTILIZACION DE RESULTADOS**

PROPUESTA DE EVALUACION



1. ANTECEDENTES Y JUSTIFICACION.

En los últimos diez o quince años se ha producido un notable aumento en el número de estudios de investigaciones en la mayoría si no en todos los países latinoamericanos. El campo temático es extraordinariamente variado como lo son también los propósitos, marcos teóricos, tratamientos metodológicos y la relevancia de sus resultados.

Para dar solo un ejemplo de tal número: en el IX Encuentro Nacional de Investigadores en Educación, realizado en Santiago, en septiembre de 1987, se presentaron 164 trabajos. A ellos puede aplicárseles las características señaladas en el texto. Frente a la situación anotada, cabe destacar que la preocupación por la importancia de la investigación para la formulación de políticas educativas y de apoyo para otras diversas acciones en el plano de reformas curriculares, capacitación de maestros y otras de igual significación ha sido expresada desde mucho antes. Así, en un documento preparado en 1974 por este investigador en su carácter de asesor técnico principal de la Unesco en Colombia, se decía:

"Toda reforma de la educación o mejor aún, toda transformación profunda de la esfera educacional, pasa por alguna instancia de investigación. Sin embargo, las acciones emprendidas tienden a darse de otra manera: se capacitan profesores, se diseñan nuevos contenidos curriculares, se adoptan nuevas tecnologías educativas, se diversifican los sistemas y niveles de enseñanza sin que, en muchos casos, las decisiones tomadas se apoyen en criterios objetivos derivados ya sea de la experimentación y/o de la investigación de base.

Si un estudio evaluativo, objetivamente realizado, es, naturalmente, muy arriesgado juzgar la calidad de las investigaciones realizadas. Pero análisis parciales hechos en distintos países revelan algunas de las características de muchos de tales estudios. En forma de categorías, se podrían señalar las siguientes:

- a. Deficiencia en la formulación teórica del problema a investigar (estado del problema en la literatura pertinente; aportes teóricos o prácticos que daría el estudio; etc.).
- b. Formulación muy general, sino vaga de los objetivos de investigación (no se definen las variables o fenómenos que se estudiarán; falta de hipótesis; etc.).
- c. Diseños metodológicos inadecuados (errores en la elección de la población de referencia; id. en el diseño muestral utilizado; confusión en la elección diseño experimental/muestral/estudio de casos; etc.).
- d. Análisis simplificado de los datos (por lo general, a nivel descriptivo; tratamiento descuidado de las relaciones causales; etc.).

- e. Repetición temática (se desconoce o no se utilizan estudios similares ya realizados).
- f. Circulación temática restringida -cuando la hay- de los resultados obtenidos.

Guillermo Briones,
La organización y desarrollo de la investigación
socio-educativa en Colombia, 1974.
Págs. 6, 9 y 10.

Recientemente, la Consulta Regional sobre Investigación en Educación y Toma de Decisiones en América Latina, desarrollada en Lima del 11 al 15 de mayo de 1987, con asistencia de representaciones gubernamentales y de los más importantes centros de investigación de 7 países de la región, llegó a numerosas conclusiones de las cuales citamos las que de manera más directa se relacionan con nuestro tema de investigación. Ellas son:

- a. Se reconoce que la utilidad de la investigación para modificar políticas educativas en América Latina ha sido débil y que podría debilitarse aún más en el futuro, de no realizarse acciones expresamente orientadas a vincular la investigación y la toma de decisiones.

En términos generales, la constatación anterior se asocia a varios factores que la explican:

- en diversos contextos nacionales, la prioridad política de la educación ha sido débil y no ha ocupado un lugar central en los proyectos nacionales. Este hecho se vincula con una relativa crisis de la educación, derivada de que las expectativas asociadas a los modelos de educación implementados en los años 60, han estado lejos de alcanzarse;
- ha existido falta de conciencia política sobre la importancia de la vinculación entre investigación y toma de decisiones;
- se señalaron también las siguientes características de la investigación en América Latina que inhiben o limitan su vinculación a los procesos de toma de decisiones:
 - ha operado en forma aislada, discontinua y muchas veces individual o individualista, dando lugar a muchos proyectos desarticulados entre sí;
 - no siempre ha contado con equipos humanos y materiales adecuados;

- se ha recurrido a modelos teóricos con limitada capacidad explicativa y han faltado enfoques interdisciplinarios e instrumentos científicos adecuados al estudio de los procesos educativos;
 - las investigaciones realizadas no han sido, en general, oportunas en relación con los requerimientos políticos;
 - los mecanismos de comunicación de los resultados de la investigación han sido insuficientes.
- Entre los factores referidos al ámbito político-educativo se mencionaron los siguientes:
- la investigación ha tenido en general muy poco arraigo en la política educativa;
 - se ha hecho en más de una ocasión un uso distorsionado de los resultados de las investigaciones por parte del poder político;
 - existen estructuras burocráticas y pautas administrativas contrapuestas, muchas veces, con los principios de creatividad necesarios para el desarrollo de la ciencia social y que operan como factores de estrangulamiento de la investigación.
- Finalmente se subrayó el desencuentro que suele darse entre los investigadores y los otros actores de la práctica educativa. Unos y otros poseen visiones e intereses de conocimientos distintos; además suelen gozar de un prestigio social y de una situación socioeconómica diferenciadas, lo que provoca, en algunas ocasiones, actitudes negativas y prejuicios de los investigadores hacia los prácticos, y viceversa, que impiden una comunicación fluida.

UNESCO, OREALC, REPLAD,
Consulta Regional sobre Investigación en Educación y
Toma de Decisiones en América Latina,
 Santiago, junio de 1987.

Las pocas investigaciones realizadas en la región han tratado el tema en forma indirecta, vale decir, mediante encuestas enviadas a organismos gubernamentales y a instituciones de educación superior destinadas a recoger opiniones sobre la utilización y diseminación de resultados de investigación. Así, en un estudio realizado en cuatro Estados de Brasil y en ocho universidades ubicadas en ellos, se encontró que:

"La utilización de resultados de investigación por la administración pública escolar también no es grande y la demanda de esos órganos a las instituciones de educación superior es esporádica... Por otro lado, las dificultades de publicación

y divulgación de las investigaciones es evidente y la falta de hábito de uso de una literatura científica por parte de los órganos públicos de administración educacional también es señalada, paralelamente a una cierta timidez o falta de iniciativa de los propios investigadores y de las instituciones universitarias para la divulgación de sus trabajos. Además, se destaca el distanciamiento de las dos instancias y sus dificultades de intercambio por la escasa identificación de intereses comunes y falta de adecuación de los datos de las investigaciones a la realidad del sistema educacional brasileño".

Bernardete A. Gatti.

"Participacao do pessoal da administracao superior nas reformas da inovacoes do sistema educacional",
Cadernos de Pesquisa, Novembro 1986, No. 59.

p. 13.

En Chile, un trabajo recientemente publicado, ubicó mediante opiniones de directivos de 3 universidades públicas, del principal instituto de investigaciones del Ministerio de Educación y de cuatro centros privados de investigación, los principales usuarios de los resultados de sus trabajos. Tres de las instituciones gubernamentales señalan que esos usuarios son las "decision-makers" dentro de las instituciones educacionales, los miembros académicos de las universidades, los estudiantes universitarios y los maestros de escuela; la otra institución dice que los principales usuarios son los investigadores que trabajan en el mismo campo educacional.

Los cuatro centros gubernamentales difieren en sus respuestas que van desde los "decisión-makers" dentro de las instituciones educativas, los profesores universitarios, líderes políticos nacionales, la opinión pública, profesores de escuelas y dirigentes sindicales 1/.

Como se aprecia de los antecedentes presentados en los párrafos anteriores, existen diferencias en las estimaciones de los especialistas y de los investigadores respecto de la utilización de los resultados de la investigación educativa. Pero cualquiera que sea el grado y la dirección de esas diferencias, debe tenerse claramente en cuenta que se trata de juicios y opiniones que solo de manera indirecta -aún reconocida debidamente la competencia de quienes las emiten- se refieren a esa utilización ya sea en la formulación de políticas educacionales de nivel global o sectorial, a la toma de decisiones en niveles operativos del sistema, en el contenido de otras investigaciones y, en general, por parte de sectores públicos o privados interesados por el desarrollo y calidad de la educación nacional en sus diferentes modalidades y

1/ Nancy Barra-Zuman Educational Research and Educational policy under the chilean military regime; 1974-1984, Tesis presentada a Faculty of the Graduate School of Education of Harward University, 1987.

niveles. Faltan, por tanto, investigaciones directas que, a partir de los creadores de conocimientos pueden dar cuenta, con indicadores objetivos, del impacto que sus trabajos hayan podido tener en instancias como las señaladas, como también del proceso de diseminación y aceptación y rechazo de sus resultados y conclusiones. De ahí se deriva la justificación de este proyecto que, en su conjunto de objetivos, resulta ser una meta-análisis y una evaluación de la investigación educativa.

Antes de especificar los objetivos del proyecto, queremos presentar el marco conceptual dentro del cual se desarrollará la investigación.

2. MARCO CONCEPTUAL.

Este marco está destinado, básicamente, a clasificar tanto el enfoque general a usar como los principales conceptos implicados en el proceso formación de conocimientos-diseminación-utilización.

2.1 El Enfoque General.

El enfoque principal se basa en el modelo denominado "investigación - desarrollo - difusión" (ID y D) en el cual, a diferencia de otros, el punto de partida está constituido por los resultados de la investigación. Este énfasis supone que solo se tiene una noción muy vaga de cómo el conocimiento creado por el investigador se convierte en algo útil. De ahí que el punto de partida lleve, consecuentemente, a colocar como otros objetivos de indagación la diseminación de los resultados y sus formas de utilización, si los hubo 2/.

2/ Sobre el modelo de ID y D y otros es útil consultar el buen trabajo de John M. Love, "Knowledge transfer and utilization in education", en Review of Research in Education, 12, 1985, chapter 9, pp. 337-386.

2.2 Formación de conocimientos.

La investigación es, esencialmente, un proceso de creación de conocimiento sobre algún aspecto o nivel de la realidad. Estos conocimientos se concretizan en resultados y conclusiones del trabajo realizado por los investigadores. Si bien existe consenso en esta caracterización, no sucede lo mismo con el uso del término "investigación" razón por la cual estimamos conveniente distinguir, para efectos de su mejor encuadre y realización, varios tipos de estudios de acuerdo con sus principales características epistemológicas, metodológicas y teóricas:

a. Sistematizaciones, "estados del arte" y resúmenes de estudios existentes.

Pueden ser más o menos elaborados y pueden o no terminar con conclusiones y recomendaciones. No requieren de esquemas teóricos ni de marcos conceptuales. No requieren de técnicas especiales para su elaboración. Como sus contenidos se basan en estudios ya hechos, no proporcionan más conocimientos (no crean) que aquel que se encuentra en los trabajos sistematizados y resumidos.

b. Estudios descriptivos simples.

Quedan comprendidos en esta categoría relatos, testimonios, historias de vida, narraciones y descripciones de situaciones o procesos concretos. No hay marcos teóricos ni conceptuales; sus técnicas de recolección de informaciones son sencillas. No se utilizan técnicas especiales para el análisis de datos (metodología trivial). Tampoco hay mayor preocupación por la fidelidad y credibilidad intersubjetiva de los hechos que se describen. Los informes utilizan el lenguaje común (a - teórico). Suele confundirse la importancia del problema social tratado con su importancia como "investigación".

Caben en este tipo -con las características anotadas- algunos estudios de casos.

c. Investigaciones descriptivas.

Son estudios destinados a crear (nuevos) conocimientos sobre algún objeto de investigación a nivel descriptivo. 3/ Se parte, por lo tanto, de uno o más problemas de investigación en cuya resolución se emplea algún marco teórico y técnicas de recolección y de análisis de datos codificados (conocidas). El investigador cuida de la confiabilidad (credibilidad) de los resultados de su investigación.

Se incluyen en esta categoría -que constituye el primer nivel de estudios que pueden denominarse investigaciones, en sentido estricto- estudios de casos que cumplen, con algunas limitaciones, características como las señaladas más arriba.

La base de la información puede estar constituida por información secundaria (existente), primaria (recogida por el investigador) o por ambas a la vez.

d. Investigaciones explicativas/interpretativas.

Son estudios que buscan la creación de conocimientos para explicar algún suceso particular o alguna relación entre dos o más fenómenos (ese suceso o esa relación puede haber sido encontrada anteriormente por una investigación descriptiva). 4/ La explicación puede ser causal o por leyes (generalizaciones con mayor o menor nivel de contrastación empírica).

Estas investigaciones parten de preguntas y objetos de investigación claramente definidos, utilizan, por lo tanto, marcos teóricos apropiados y técnicas de recolección y análisis de datos codificados (reconocidos por otros investigadores). El investigador toma las medidas del caso para garantizar la confiabilidad/credibilidad y validez/fidelidad de los resultados obtenidos, tanto de aquellos que se refieren al suceso a explicar como los que se refieren a los que sustentan la explicación (sea que se utilice una "teoría deductiva" o una "teoría inductiva" o "desde la base").

3/ La tarea de describir un suceso tiene múltiples direcciones de análisis. El investigador debe explicitar a cuál o cuáles de ellas se refiere cuando usa ese término.

4/ El término "explicación" y las tareas de análisis correspondientes varía según el paradigma epistemológico de base (funcionalista, marxista, etc.).

Si el investigador adhiere a un paradigma interpretativo, entonces su tarea consiste en interpretar los resultados de su investigación 5/. Utiliza, para ello, técnicas de recolección y de análisis de datos más o menos codificadas y se preocupa, muy especialmente, por la fidelidad y credibilidad de sus hallazgos e interpretaciones (para asegurar que sus afirmaciones no corresponden a una subjetividad individual).

Ya sea trate de explicaciones o de interpretaciones, la información utilizada puede ser secundaria, primaria o de ambos tipos.

En relación con esta clasificación, nuestra investigación se refiere a aquellos tipos que hemos denominado "investigaciones descriptivas" e "investigaciones explicativas/interpretativas".

2.3 La Diseminación de Resultados de Investigación.

El término diseminación es usado frecuentemente como sinónimo de difusión. Al respecto, conviene recordar, que el estudio de ese proceso, junto con el de adopción de innovaciones atrajo la atención y el trabajo de muchos investigadores norteamericanos y de algunos latinoamericanos en las décadas de los años 50 y 60 6/.

En nuestros días y dentro de nuestro tema y ámbito de consideraciones, es importante señalar los trabajos de Miles y Huberman 7/, los cuales están directamente relacionados entre sí. En este último, los objetivos generales fueron examinar varios programas destinados al mejoramiento de un cierto número de escuelas a través de la diseminación de algunas innovaciones, comprender las razones de éxito de su implementación y hacer recomendaciones de política. El

5/ El término interpretación tiene varios significados e implica diferentes tareas de análisis según sean las concepciones teóricas del investigador referidas a la realidad. En todo proyecto, deberá explicitarse el significado a usar en la interpretación de los datos.

6/ Recuérdese el estudio clásico de John Coleman, Elihu Katz y Herbert Menzel: The diffusion of an innovation among physicians, 1957, y el libro de Everett Rogers: Diffusion of innovations, de 1962, para citar dos ejemplos.

7/ Innovation up close: a field study in 12 school settings, 1983, y de Network, Inc. Conceptual framework. A study of dissemination efforts supporting school improvement, 1979.

primer trabajo profundizó en varios de los temas tratados anteriormente.

En el campo de la investigación educacional y con referencia a la diseminación es necesario empezar por distinguir aspectos como los siguientes:

- a. tipos de resultados diseminados;
- b. intencionalidad;
- c. canales de diseminación.

Para comenzar: se pueden distinguir tantos tipos de resultados como instancias, procesos y elementos constitutivos de un sistema educativo existen, diferenciados en niveles macro y micro, como también de acuerdo con el origen y fuentes de los datos que se manejaron para obtener ciertos resultados. Para propósitos de simplificación, por un lado, y, por otro, por su vinculación más directa con los otros aspectos señalados para el análisis de la diseminación, conviene tomar en cuenta, prioritariamente, resultados de investigaciones empíricas, cuya información ha sido recolectada, procesada, analizada e interpretada por el investigador que originó el proyecto. Quedarían en otro plano de relevancia, estudios de carácter eminentemente conceptual, descripciones e inferencias sacadas por un comentarista que no es el investigador o los investigadores que formularon los objetivos de su estudio y realizaron las etapas propias de una investigación empírica, sea de naturaleza cuantitativa o cualitativa, experimental o no experimental.

Con relación al segundo punto y siempre considerando los impactos posibles de la investigación educacional en la formulación de políticas educativas y en la toma de decisiones, podemos decir que conviene distinguir tres finalidades o intencionalidades:

- i. En un grupo están aquellos trabajos cuyos objetivos consisten en criticar, con soporte empírico confiable, estructuras, funcionamiento y resultados de un sistema educativo, de un subsistema o de unidades o procesos menores (la eficiencia interna de la educación rural; la capacitación de maestros; un cierto método de enseñanza, etc.).
- ii. En otro grupo se pueden ubicar investigaciones que tienen como propósitos explícitos proponer "soluciones"

a ciertos problemas de la educación (modificar un currículo en tales o cuales aspectos, etc.). Muchas veces estos estudios están constituidos por investigaciones evaluativas cuyas recomendaciones se basan en resultados de la evaluación realizada.

- iii. Un tercer grupo está formado por investigaciones que no son críticas ni evaluativas, sino, básicamente, sus objetivos están destinados a comprobar hipótesis, o a encontrar relaciones, sin mayor preocupación por la posibilidad de aplicación de los resultados (aun cuando puedan tenerla).

Digamos ahora algo sobre los canales de diseminación. En un plano general, sabemos que los resultados, pero también, desde luego, el marco teórico, los objetivos, la metodología empleada, se difunden por canales formales y por canales informales. En los primeros están las revistas especializadas, los libros o publicaciones institucionales (de auditoría individual o colectiva) los resúmenes analíticos y otras formas de diseminación impresa (folletos anunciativos, etc.). Los canales informales -de gran utilización en América Latina- son formas de entrega de informes de investigación, generalmente mimeografiados, que el propio investigador distribuye entre amigos y colegas a quienes supone interesado o sabe que están interesados en el tema objeto de su trabajo.

2.4 Los Usuarios y la Utilización del Nuevo Conocimiento.

El círculo de la diseminación se cierra en los usuarios. Aquí, de manera general se puede decir que existen dos tipos de usuarios:

- un primer tipo compuesto por una audiencia "fichada" en centros de investigación o por el conocimiento del investigador, y
- otro tipo constituido por un "público" desconocido en, prácticamente, todos sus atributos: cantidad, características profesionales, poder, etc.

El término usuario apunta, en verdad, a dos supuestos: primero, que la persona que recibe un ejemplar de la inves-

tigación la lee; segundo, cumplido el primero, la utilice de alguna manera. En América Latina no es arriesgado afirmar que ambos son supuestos "fuertes".

Dentro de las categorías generales de usuarios que hemos presentado, queremos destacar los siguientes tipos más específicos con las formas de utilización de resultados de investigación que se indican en cada caso:

- formuladores de políticas educativas;
- personas que toman decisiones operativas;
- investigadores de la educación y
- público interesado.

a. **Formulación de Políticas Educativas.**

Por políticas educativas entendemos aquí esquemas y orientaciones generales formuladas para configurar los grandes objetivos, la estructura global y las modalidades de funcionamiento de todo un sistema educativo o de sectores este (la educación básica; la educación rural; etc.). Habitualmente se expresan en planes y programas de educación y son el resultado de procesos de planificación educativa.

La formulación de esas políticas es, en gran parte, desconocida en características como las siguientes:

- Bases conceptuales y factuales utilizadas y grados de confiabilidad de las mismas;
- Justificación de esas políticas cuando son presentadas como "reformas", sin que se conozcan las evaluaciones de las políticas que se van a sustituir, en base a estudios objetivos y completos;
- Directamente relacionados con los puntos anteriores, pero a un nivel más específico: investigaciones que apoyen los objetivos y las grandes orientaciones de los nuevos planes o programas educativos propuestos; y
- Evaluaciones continuas de las nuevas políticas que se implementan.

Conviene destacar que las investigaciones cuyos resultados o conclusiones se podrían utilizar en la formulación de políticas educativas, tienen tres orígenes principales:

- Centros de investigación gubernamentales cuyos objetivos son, precisamente, realizar los estudios que el sector necesita para los efectos arriba mencionados (INIDE, en el Perú, Centro de Perfeccionamiento en Chile; Centro de Investigaciones de la Universidad Pedagógica, en Colombia, etc.);
- Centros o institutos universitarios, de carácter públicos o privados; y
- Centros privados (en su mayoría, instituciones sin objetivos de lucro).

Aun cuando los centros gubernamentales tienen, como se dijo, como objetivos realizar investigaciones en todo el ámbito de las necesidades administrativas, financieras y curriculares del sector, solo por excepción se cumple con ellos.

Respecto de la utilización o impacto de las investigaciones realizadas en las universidades y centros privados podemos afirmar que no se sabe nada, ya que esta investigación, en su mayoría, está segmentada del mundo oficial, tanto en lo que se refiere a apoyo financiero como a su consideración explícita en la formulación de políticas (este juicio es particularmente válido para los centros privados y no solo es aplicable a Chile en todos sus años de vida bajo un régimen autoritario, sino que también vale para países como Colombia, Perú y, con bastante seguridad, para otros). Esa segmentación no quiere decir necesariamente que los resultados de esta investigación no gubernamental no tengan algún impacto en los planes y programas educativos globales, sino que, si tal cosa sucediera, no es conocida, (comprendidas en ese desconocimiento queda el impacto que pudieran tener los estudios -de muy distintos tipos y niveles de calidad- que se presentan periódicamente en los denominados Encuentros Nacionales de Investigaciones en Educación).

b. La toma de decisiones.

La puesta en práctica de políticas educacionales implica, necesariamente, la toma de una gran cantidad de decisiones. Reconocida esta situación, hemos

separado aquí los procesos de esa naturaleza que tiene que ver en forma más inmediata con las acciones que se derivan de planes y programas globales. Dicho en otras palabras: se trata aquí de las formas de interpretar y llevar a cabo tanto las directrices generales como aquellas que se expresan en instructivos a nivel de escuelas o unidades de enseñanza en general. Por ejemplo: en algunos planes educativos se acuerda establecer un "currículum flexible" para ciertos tipos de escuelas o para algunos grados escolares. En tal caso, las unidades escolares pueden adoptar diversas modalidades curriculares. Por lo tanto, dentro de la relación que estamos buscando entre diseminación de resultados de investigación y toma de decisiones, cabe preguntarse si las acciones destinadas a cumplir con la política general, tiene o no alguna base objetiva, fundada en estudios pertinentes. Lo mismo se podría preguntar respecto a métodos de enseñanza, perfeccionamiento de maestros, formación de técnicos y profesionales, etc.

Con relación al aprovechamiento de resultados de investigación por parte de los profesores -situación desconocida en Chile y en general en América Latina- vamos a reproducir las conclusiones de un artículo ya citado al comienzo de este proyecto, referido a Estados Unidos:

"Con respecto a los profesores, uno de los mayores problemas para la investigación consiste en que ellos, típicamente, hacen decisiones por su cuenta y estas decisiones están fuertemente influenciadas por la experiencia individual del profesor y su percepción de las necesidades de los estudiantes. Es difícil aislar los factores que influyen en la utilización e identificar el impacto difuso del conocimiento que los profesores obtienen a través de talleres, directivos, etc. No ha habido suficiente investigación de las actividades previas de los profesores que preceden y llevan a una real utilización o a un rechazo de las innovaciones".

Love,
op. cit. p. 366.

c. Investigadores.

La utilización de resultados de investigación por parte de investigadores en el campo de la educación constituye un "universo técnico" que puede ampliar la red de diseminación de resultados y, por lo tanto, la posible incidencia en los otros usuarios de la información. La

utilización sin embargo, en este caso, no solo puede ser de los resultados o conclusiones, sino de conceptos y enfoques teóricos, como también de métodos y técnicos empleados en la recolección de informaciones y análisis de los datos.

Sobraría decir que en la medida que un número mayor de investigadores compartan el interés en temas de indagación iguales o relacionados como también desarrollen en términos de especificaciones o rechazo de hipótesis formuladas en otros estudios- repetimos, en la medida que tales cosas sucedan, empezará a configurarse una teoría con una base empírica de contrastación cada vez mayor.

d. Público interesado.

De manera equivocada, se considera que los resultados de la investigación educacional tienen como únicos usuarios a los técnicos encargados de las políticas y del manejo de la educación y a los investigadores del área. Se deja de lado, por lo tanto la necesidad de que muchos sectores de la comunidad y del público, en general, tienen de conocimientos objetivos sobre la estructura, el funcionamiento y los resultados de los sistemas educativos. Al responder en forma adecuada a esos requerimientos se ayuda a cumplir uno de los objetivos del quehacer de las muchas instancias de la educación, como es el constituido por la participación.

Es ampliamente reconocido que en el campo de la educación se concentra un gran número de demandas contradictorias y, especialmente, de ideologías contrapuestas. Sería de esperar que los resultados de la investigación en educación llegaran -en forma comprensible y reducida a sus conclusiones principales- al público interesado en la educación, que debería ser la mayoría dentro de un país, para proporcionarle elementos de juicios fundados en estudios confiables y contribuir, de esa manera, a un debate y toma de posición lo más ilustrada posible.

3. PROYECTO DE INVESTIGACION EVALUATIVA.

Dentro del marco conceptual y problemático presentado en las páginas anteriores, se propone un proyecto de investigación evaluativa con los propósitos y objetivos que se indican en cada caso.

3.1 Propósitos.

Se espera que los resultados de este proyecto evaluativo ayuden a:

- a. determinar áreas de estudio cuyas conclusiones sirvan a la formulación de políticas y a la toma de decisiones dentro del sector educativo;
- b. fomentar la coordinación y ampliación de temáticas teóricas y metodológicas por parte de investigadores educacionales;
- c. elevar el nivel de conocimiento de personas interesadas en el desarrollo y mejoramiento de la calidad de la educación;
- d. en relación directa con los propósitos anteriores, determinar factores y circunstancias que inciden en la diseminación de resultados de investigación.

3.2 Objetivos.

El proyecto se propone alcanzar tres tipos de objetivos de los cuales se puedan derivar sugerencias para cumplir con sus propósitos. Estos objetivos se refieren a:

- formación de conocimientos;
- a su diseminación; y
- a su utilización.

En cada caso la investigación se propone lograr una descripción de cada tema específico y, según el caso, proponer factores y generalizaciones explicativas.

a. **Objetivos relativos a la formación de conocimientos.**

Estos objetivos se refieren a meta-análisis a realizar en algunas investigaciones educacionales seleccionadas en la metodología que se especifica en la próxima sección:

- Origen de la investigación (individual, institucional, solicitada, etc.).

- Financiamiento y costos.

- Composición del equipo de investigación y características profesionales de sus miembros.

- Marco problemático y/o teórico. Relación con investigaciones ya realizadas.

- Marco problemático y/o teórico. Relación con investigaciones ya realizadas.

- Propósitos (naturaleza crítica; proposición de alternativas).

- Objetivos de conocimientos (resultados a alcanzar).

- Metodología utilizada (cobertura, fuentes de los datos, recolección de informaciones, análisis).

- Desarrollo de la investigación (con especial referencia a modificaciones en el diseño original o al uso de "diseños emergentes". Problemas en el desarrollo).

- Descripción e interpretación de los datos (explicación, comprensión). Teorías utilizadas, relación entre datos e inferencias.

- Conclusiones o recomendaciones.

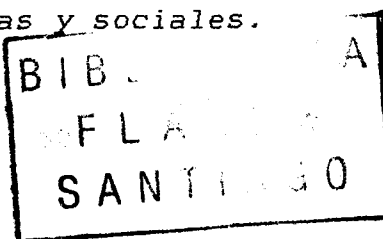
b. Objetivos relativo a la diseminación.

Estos objetivos del proyecto se refieren directamente a los siguientes temas de investigación:

- Formas y canales de diseminación (formales e informales). Tipología de usuarios.
- Conocimiento por parte del investigador del uso o conocimiento de los usuarios de los resultados encontrados por él y de su posible utilización.
- Formas y niveles de la utilización de resultados y conclusiones por parte de los usuarios (si tal cosa sucede).
- Los "porteros" que intervienen en el conocimiento y diseminación de resultados de investigación (diseminación en etapas).
- Necesidades sentidas por las instancias que definen planes y programas de acción educativa (política y decisiones).
- Discriminaciones en el uso de la investigación educacional.
- Factores que facilitan o dificultan la diseminación y la utilización de los resultados.

c. Objetivos relativos a su utilización.

- La formulación de políticas educativas.
 - Tipos de políticas (planes, programas, globales, sectoriales).
 - Orígenes y justificación.
 - Instancias y niveles de la formulación (Ministerio, grupos técnicos, asesores, etc.).
 - Bases factuales y conceptuales utilizadas.
 - Naturaleza social de los mecanismos de formulación: burocrática vs. participativa.
 - Influencias políticas y sociales.



- Formas de las políticas y diseminación de ellas.
- Evaluación y control de las políticas.
- Toma de decisiones.
 - Instancias de la toma de decisiones operativas derivadas de políticas educativas.
 - Traducción de las orientaciones generales en directivas específicas.
 - Canales para la diseminación de las decisiones.
 - Control del cumplimiento de las decisiones y evaluación de los resultados y reacciones (hechas por las instancias correspondientes).
- Utilización por otros investigadores.
 - Elementos utilizados en forma directa.
 - Otras formas de utilización.
 - Retroalimentación entre investigadores.

A N E X O

NOMBRES DE LAS ESPECIALIZACIONES NO PREVISTAS
EN LOS PLANES DE ESTUDIO,
SEGUN LOS RESULTADOS DE LA ENCUESTA

W B M

1900

1901

1902

1903

1904

1905

1906

AGRONOMIA

- * Docencia
- * Investigación
- * Legislación laboral
- * Desarrollo rural
- * Planificación agrícola y de servicios
- * Parques y jardines
- * Contabilidad
- * Pedagogía agrícola
- * Conservación y mantención de áreas verdes

ARQUITECTURA

- * Arquitectura técnica orientada al mercado
- * Administración y supervisión de obras
- * Docencia
- * Normativa y legalidad administrativa
- * Planificación urbana

ECONOMIA

- * Empresas cooperativas
- * Inversión financiera
- * Auditoría de sistemas
- * Administración agrícola
- * Comercio exterior
- * Evaluación de proyectos
- * Comercialización
- * Proceso de créditos
- * Economía de la educación
- * Operaciones bancarias
- * Financista
- * Especialización monetaria bancaria
- * Organizaciones sin fines de lucro
- * Mercado de capitales

DERECHO

- * Procedimientos ejecutivos
- * Asesoría a extranjeros
- * Derecho laboral
- * Asesoría a empresas
- * Especialización bancaria
- * Derecho notarial

INGENIERIA CIVIL

- * Ingeniería geotécnica
- * Ventas técnicas
- * Abastecimiento de materiales
- * Mecánica de rocas
- * Mecánica minera
- * Especialista en equipos fotográficos
- * Obras civiles estructurales
- * Ingeniería geofísica
- * Evaluación económica de proyectos
- * Empresa agrícola
- * Proyectos civiles de líneas eléctricas
- * Ingeniero de control de proyectos
- * Exploración geofísica aplicada al petróleo
- * Especialización telefónica

BIBLIOGRAFIA

Guillermo Briones, Evaluación de programas sociales, Santiago, PIIIE, 1985.

Guillermo Briones, "Investigación evaluativa", en Métodos y técnicas avanzadas e investigación aplicadas a la educación y a las ciencias sociales, Santiago, PIIIE, 1987, Vol. 2.

Peter Rossi and Howard E. Freeman, Evaluation: A systematic approach, Beverly Hills: Sage, 1985.

Leonard Rutman, Evaluation research methods, Beverly Hills: Sage, 1984.

Daniel Stufflebeam, Thomas Kellaghan y Benjamin Alvarez, La evaluación educativa, Bogotá: Biblioteca Internacional, 1984.

11-10-11

11-10-11

11-10-11

11-10-11

11-10-11

11-10-11

11-10-11

11-10-11