

La evaluación del Plan Nacional de Evaluación y Calidad Universitaria desde la Grounded Theory

Antonio Trinidad Requena

Luis Ayuso Sánchez

Diego Gallego Martínez

José M. García Moreno

Universidad de Granada. Departamento de Sociología
atrinida@ugr.es

Resumen

Los profundos cambios que se han producido en las últimas dos décadas en las universidades europeas han facilitado que se pase del paradigma de cantidad al de calidad. Es decir, hace unos años el objetivo prioritario consistió en posibilitar un mayor acceso de estudiantes a la universidad; en la actualidad, y una vez alcanzado este primer objetivo, lo que se persigue es mejorar los servicios que la universidad presta a la sociedad. Una de las herramientas para conseguir este cambio, y con ello transformar la cultura universitaria, ha sido la institucionalización de la evaluación, entendida como una herramienta para la mejora continua. En España, no es hasta 1995 cuando se aprueba el Plan Nacional de Evaluación de la Calidad Universitaria, que ha concluido recientemente. Transcurridos unos años desde su aprobación, se ha realizado un profundo análisis del mismo, más concretamente, se ha metaevaluado el Plan para conocer cuáles han sido sus logros y desaciertos y proponer soluciones.

Palabras clave: teoría fundamentada, evaluación, universidad, evaluación inductiva.

Abstract. *Evaluation of the National Plan of University Evaluation and Quality*

The deep changes that have taken place in the European Universities in the last two decades, have provoked a change of the paradigm of quantity to the one of quality. It means, that many years ago the priority aim consisted in making the access of the students to University as big as possible. Once reached this aim, nowadays, the services rendered to society by the University are pursued. One of the tools to achieve this change and transform the university culture, has been the institutionalization of the evaluation, which must be understood as a tool for a continuous improvement. In Spain, this has not happened until 1995, year in which a General Plan for the Evaluation of the University Quality was approved. This plan has been recently concluded. After a few years since its passing, a deep analysis of this plan has been made. To be precise, the plan has been metaevaluated to know which have been its successes and mistakes, and propose different solutions for them.

Key words: grounded theory, evaluation, university, inductive evaluation.

Sumario

- | | |
|---|-----------------|
| 1. Introducción | 4. Resultados |
| 2. Aproximación al objeto de evaluación | 5. Conclusiones |
| 3. Modelo de evaluación | Bibliografía |

Si comienza uno con certezas, terminará con dudas; mas si se conforma en comenzar con dudas, llegará a terminar con certezas.

Francis BACON

1. Introducción

La evaluación de la calidad universitaria ha existido desde siempre¹; sin embargo, es en la década de los ochenta cuando las sociedades modernas europeas fueron poco a poco desarrollando procesos de control y evaluación, con el fin de mejorar la calidad de sus centros universitarios². La búsqueda de la calidad y la excelencia universitaria se engloban, desde mediados de los setenta, en un nuevo contexto social, cultural y económico, caracterizado por diversos factores. Al mismo tiempo, se democratiza la toma de decisiones y se personaliza la organización, es decir, se persigue una mayor autonomía de las instituciones que integran la enseñanza superior.

Por otro lado, la universidad consigue abrirse a todas las clases sociales, pasando de una enseñanza selectiva o elitista a otra más democratizada, aunque masificada³. Por último, destaca un nuevo marco universitario cada vez más abierto, o lo que es lo mismo, coexisten en el mismo contexto universidades tanto públicas como privadas (De Miguel y otros, 2001). El modelo moderno de la enseñanza superior —a partir de la década de los ochenta— surgió para satisfacer las demandas producidas por el incremento de la natalidad de los años sesenta, configurándose una universidad de masas (Grao y Winter, 1999). Actualmente la situación ha cambiado, ahora existe una nueva realidad caracterizada por el descenso del número de matriculados y por un mayor número de universidades. Este nuevo marco posibilita que las instituciones de enseñanza superior tengan que competir por mantener el número de alumnos, por conseguir más financiación y por aumentar el prestigio, lo que repercute en la búsqueda de la calidad.

En resumen, conseguidos los objetivos de la década de los setenta para la universidad como la democratización del sistema, la universalidad, la autonomía, la modernización y la profundización en las actividades científicas, se plantean otros nuevos. Ahora, y tras conseguir los estándares de cantidad, es el momento

1. Guy Neave (2001) cree que la calidad ha sido la clave de los asuntos universitarios europeos. Lo que ha cambiado para este autor ha sido el proceso de certificación, los procesos de evaluación y qué se evalúa. Por otro lado, afirma que la evaluación puede tener dos salidas en un futuro. En primer lugar, se puede reforzar como motor de la planificación estratégica de la propia universidad y, en segundo lugar, y éste es el miedo de muchas universidades, puede servir para alargar la cadena de control y permitir al gobierno usarla como «mando a distancia» (p. 174).
2. Guy Neave (2001) establece que la evaluación se ha dado de dos formas en el continente europeo: como verificación o control y como herramienta exploratoria para construir el futuro de las universidades.
3. Véase De Miguel (1973), Bricall (ed.) (2000), Molina (2001), Pérez Díaz y Rodríguez (2001).

de hablar de calidad, es decir, se trata de conseguir una mayor operatividad, efectividad y responsabilidad social. Para lograr estas nuevas metas, y debido a las peculiaridades del sistema universitario, la evaluación se presenta como un camino viable, pues ofrece la posibilidad de participar a todos los actores sociales.

Los nuevos objetivos que planean sobre la universidad, como la movilidad, la cooperación entre instituciones, la disposición de información para clientes y gerentes, pueden ser atendidas por las diversas iniciativas de evaluación, pero ¿qué es lo que realmente se pretende con la evaluación?: 1) conocer la realidad de las instituciones universitarias; 2) proporcionar a los usuarios actuales y futuros del servicio educativo información suficiente del centro, y 3) elaborar, a partir de los resultados de las evaluaciones, planes de mejora o de calidad de acuerdo con los recursos de que dispone cada unidad. Estos tres objetivos pretenden conseguir cambios profundos en la forma de gestionar la universidad o, más concretamente, si la evaluación llega a integrarse dentro de la gestión y política universitarias, se podrá decir que ha habido un cambio de cultura en las universidades españolas⁴ —evaluación integrada—, pues se pasará de un modelo basado en la escasa información y en las decisiones opacas a otro que utiliza la información como motor de gestión y transparencia, principios desarrollados en la Ley de Reforma Universitaria (LRU) y en la Ley Orgánica de Universidades (LOU).

Todo esto ha hecho que la evaluación institucional adquiera en los últimos años una gran relevancia y presencia en las administraciones públicas españolas, ya que estimula la diversidad, mejora el funcionamiento de las instituciones, ayuda a la creación de nuevas ideas y soluciones, y fomenta la competencia por los recursos materiales y humanos⁵. En la universidad, la herramienta usada para evaluar ha sido el Plan Nacional de Evaluación y Calidad de las Universidades (PNECU), el cual será analizado a lo largo de estas líneas de un modo particular.

El principio que ha inspirado la realización de este trabajo, cuyas conclusiones principales se presentan a continuación, consisten en un estudio sobre la realidad de la evaluación institucional universitaria en España a partir de una metaevaluación del primer plan, centrándonos sobre todo en la puesta en marcha y los efectos del PNECU. Cuando se habla de metaevaluación, se alude al análisis pormenorizado de las evaluaciones llevadas a cabo con el objetivo de realizar otra evaluación. Santos Guerra (1990) define la metaevaluación como el proceso de análisis que consiste en hacer un juicio de valor sobre la misma evaluación, es decir, evaluar la propia evaluación.

Se trata de construir un discurso coherente sobre cómo se ha desarrollado el PNECU, cuáles han sido sus problemas, cuáles sus virtudes, qué procesos

4. Ginés Mora (2000, p. 214) define la cultura universitaria como el «conjunto de creencias de los miembros de la comunidad universitaria que se ha ido desarrollando en un proceso histórico que se ha transmitido tanto por el lenguaje como por los símbolos. Esto ejerce influencia en el comportamiento y la gestión».
5. Véase Alvira (1991), Santos Guerra (1990), De Miguel (1991) y Trinidad (1995 y 2002).

de cambio ha generado y qué se puede hacer para mejorarlo. En definitiva, no se trata de hacer un estudio que ofrezca unas pinceladas sobre esta realidad, sino construir una teoría que sirva para explicar el proceso de evaluación seguido en la universidad española.

Tal pretensión implica seleccionar y definir todos aquellos elementos que intervienen en el proceso de evaluación, para lo cual se ha optado por elaborar un modelo de evaluación basado en la Teoría Fundamenta de Glaser y Strauss, entendida como «una metodología para el desarrollo teórico, partiendo de la recogida y análisis sistemático de datos» (Glaser, 1992: 16). Más concretamente, el rigor de la inducción analítica nos permite hacer el juicio de valor necesario en cualquier tipo de evaluación, generado a través del valor representativo de la información según el nivel de abstracción y especificación conceptual a una teoría (Carrero, 1999).

En resumen, mediante este artículo se establece una teoría formal que explica cómo se ha desarrollado el PNECU y se establece un cuadro de hipótesis teóricas que pretenden reconocer los mecanismos causales que definen el proceso de evaluación en las universidades españolas. No se trata sólo de conocer los aciertos y los errores, sino de ir más allá, de presentar cual es la variable a partir de la cual se puede explicar todo el conjunto.

2. Aproximación al objeto de evaluación

La evaluación de las instituciones educativas tiene tradición en Europa, destacando países como Gran Bretaña (Informe Report, 1990) y Holanda (Dochy y otros, 1990). Recogiendo esta trayectoria evaluativa se desarrolló el modelo europeo de evaluación, que tenía como objetivo principal buscar puntos comunes en los procesos de evaluación para las diversas universidades del continente⁶. Este modelo presenta una serie de factores imprescindibles para el análisis de las instituciones universitarias, donde destaca la independencia o autonomía de los procedimientos, la autoevaluación, la evaluación externa y la publicación de informes⁷.

En España es a principios de los noventa cuando los trabajos de evaluación sufren un impulso. Estas investigaciones se pueden dividir en tres grandes sectores⁸: 1) evaluación del profesorado; 2) evaluación del alumnado, y 3) evaluación de la organización y funcionamiento de las instituciones universitarias.

6. Entre sus objetivos más importantes encontramos la necesidad de intensificar el conocimiento de la necesidad de la evaluación de la calidad en la enseñanza superior, enriquecer una dimensión europea a la evaluación de la calidad y contribuir a mejorar el reconocimiento actual de los diplomas y periodos de estudios, promoviendo la cooperación entre las instituciones y mejorando la comprensión mutua de los programas enseñados en los distintos países.
7. Véase Proyecto Piloto Europeo para la Evaluación de la Calidad en la Enseñanza Superior, 1994.
8. TRINIDAD, A.; GARCÍA, I. (2002). *Análisis de la bibliografía sobre evaluación de universidades (1990-2002)*. Documento de trabajo pendiente de publicación.

Los referidos a la evaluación del profesorado universitario hacen hincapié en realizar una propuesta de evaluación que pueda ser aplicable a todo el profesorado, proponiendo un amplio conjunto de indicadores para medir la calidad docente. Destacan las aportaciones realizadas por el profesor Apodaca y su grupo de investigación en el País Vasco (1990), la de Tejedor y Montero (1990), la de De Miguel (1991) y la de Etxegaray y Sanz (1991).

Por lo que respecta a los estudios centrados en el alumnado, las propuestas de evaluación iban encaminadas a medir la calidad en el aprendizaje y cómo ésta quedaba reflejada en el rendimiento académico. La actitud de los estudiantes, referida a la influencia que ésta ejerce sobre su comportamiento, fue también un aspecto recurrente en muchos de estos trabajos. Como ejemplos destacamos las publicaciones del grupo coordinado por Javier Tejedor (1996, 1998). Destaca también Hernández Pina (1996) por su defensa del enfoque cualitativo en la evaluación como método para conocer mejor las reflexiones de este colectivo universitario.

El tercer tipo de estudios presenta experiencias evaluativas referidas a la organización y al funcionamiento de centros universitarios. El alcance de estas experiencias afectaba desde los aspectos puramente organizativos hasta los apoyos a la docencia, pasando por el clima organizativo de las facultades y departamentos. Además, los trabajos se centraron en los planes y programas de estudio, en los centros, en el funcionamiento de las bibliotecas o en la evaluación de las prácticas de una determinada asignatura. En este sentido, estudios pioneros fueron los realizados por Jiménez González (1990), Marín Ibáñez (1991) y Pérez Juste (1991). Por otro lado, Trinidad (1995, 2001) aplicó un enfoque holístico donde intervenían todos los actores de la institución universitaria y Alonso Escontrela y Álvarez Lires (1998) centraron su trabajo en la evaluación de los planes de estudio, línea de investigación bastante fructífera en cuanto a producción científica⁹. Otros trabajos relevantes incluidos en este apartado son los referidos a la evaluación del funcionamiento y organización de las bibliotecas universitarias (Poll y otros, 1998; Castillo Blanco, Martínez de Pablos y Server, 1999).

Junto a estas experiencias evaluativas parciales, otro conjunto de trabajos de carácter general vendrá impulsado por el Consejo de Universidades, quien ha tenido un papel clave en la evaluación institucional en España. Realizó estudios para introducir y afianzar la cultura de evaluación en las instituciones universitarias. Estos esfuerzos se concretaron en el Programa Experimental de Evaluación de la Calidad en la Universidad, entre 1992 y 1994, y cuyos resultados fueron muy bien valorados por la comunidad universitaria. A partir de esta experiencia, el fomento de la calidad universitaria tendrá continuidad en nuestro país con la elaboración del PNECU en 1995 (ver cuadro 1).

9. Estudios referidos a la evaluación de planes de estudios pueden verse en Osoro Sierra (1994) y Calle Purón y otros (1996).

Cuadro 1. Etapas de la evaluación institucional.

Años	Objetivos
1978-1985	Constitución española. Ley de Reforma Universitaria (LRU). Creación del Consejo de Universidades.
1986-1989	Estudios previos orientados a definir unos estándares de calidad.
1990-1991	Debate sobre el alcance de la evaluación (estudios, seminarios, publicaciones) orientados a mejorar la calidad.
1992-1993	Programa Experimental de Evaluación.
1994-1995	Proyecto Europeo de Evaluación de la Enseñanza Superior. Programa de Evaluación Institucional de la CRE. Plan Nacional de Evaluación. Valoración del Programa Experimental. Acuerdo del Consejo de Universidades por el que se propone un plan de evaluación.
1996-1997	Primera Convocatoria del Plan Nacional. Primera Convocatoria de Universidades Autónomas. Primer Informe de Evaluación. Propuesta de la Segunda Convocatoria.
1998	Segunda Convocatoria del Plan Nacional.
1999	Tercera Convocatoria del Plan Nacional.
2000	Cuarta Convocatoria del Plan Nacional. Informe Anual de la Segunda Convocatoria.
2001	II Plan de la Calidad de las Universidades.
2001	Ley Orgánica de Universidades (LOU).
2002	Creación de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA).
2003	Se pone en funcionamiento la ANECA.
2003	Informe Global del PNECU.

Fuente: Adaptación de De Luxán (1997) y elaboración propia.

Los objetivos con los que apareció el PNECU fueron: por un lado, racionalizar la inversión que el Estado realizaba en la educación superior, promoviendo una evaluación institucional en todas las universidades, para así poder garantizar una mayor eficacia y eficiencia en la utilización de los recursos. Por otro lado, se pretendía equipar a la universidad española con cánones, metodologías y programas formativos, análogos a los que se estaban desarrollando a escala internacional. Y, finalmente, también se buscaba dar una información lo más objetiva posible sobre la situación real en la que se encontraba la educación superior, para, a partir de esto, poder tomar decisiones más apropiadas y encaminadas a dar formación educativa más adecuada, con las que responder mejor a las necesidades que la sociedad demandaba.

El punto fundamental del plan lo constituye la búsqueda de la calidad. En este sentido, el PNECU une las dos perspectivas tradicionales de la calidad: *intrínseca* (absoluta) y *extrínseca* (relativa). La primera hace referencia al acatamiento o respeto a las exigencias epistemológicas de una ciencia, de una disciplina. La segunda se refiere a la pertinencia, es decir, a la correlación con las necesidades del entorno.

Este modelo de evaluación de titulaciones comprende el estudio de los tres grandes bloques que afectan a la universidad: enseñanza, investigación y gestión. Consiste en la aplicación de un proceso de evaluación que parte de la reflexión en la propia comunidad universitaria (autoevaluación y autoinforme), incluye la visita de expertos en evaluación de otras universidades (informe externo) y todo ello concluye con la redacción de un informe final (de titulación evaluada y de universidad evaluada), en el que se incluyen los puntos fuertes y puntos débiles encontrados a partir de la evaluación, así como las propuestas de mejora para la alcanzar la calidad (figura 1).

El PNECU se ha desarrollado a lo largo de cuatro convocatorias (1996, 1998, 1999 y 2000), tomando como referencia el modelo de evaluación descrito, con distinto seguimiento y resultados por parte de las unidades evaluativas, es decir, las universidades. Tras el estudio de los informes globales emitidos por el Consejo de Universidades, se ha detectado una serie de problemas asociados al proceso de evaluación, problemas que ponen en duda la aplicabilidad, efectividad y continuidad del modelo evaluativo y de su filosofía tal y como se ha aplicado hasta la fecha. Por ello, nuestro objeto de estudio ha sido este I Plan Nacional desarrollado entre los años 1996-2000, a fin de descubrir cuáles eran los principios teóricos que orientaban la acción a partir del PNECU y cómo se ha implantado éste realmente.

3. Modelo de evaluación

Al iniciar cualquier proceso de evaluación, se debe responder a tres preguntas básicas: qué evaluar, cómo evaluar y quién evalúa. Nuestro objeto de estudio es evaluar el PNECU —qué evaluar—. Para conseguir este objetivo, se ha optado por un enfoque cualitativo, ya que éste no pretende explicar estructuras, sino conocer la acción, es decir, cómo se ha desarrollado el proceso de evaluación desde la perspectiva de los responsables de la evaluación de la enseñanza universitaria —quién evalúa— o, más concretamente, «[...] se utiliza una metodología cualitativa que permite captar el origen, el proceso y la naturaleza de estos significados que brotan de la interacción simbólica entre los individuos»¹⁰. De esta interacción simbólica o interpretación que hacen los individuos de la realidad nace un significado compartido por los participantes, pero, ¿qué procedimiento hemos seguido para captar esa realidad?

10. Ruiz Olabuénaga (1996, p. 15).

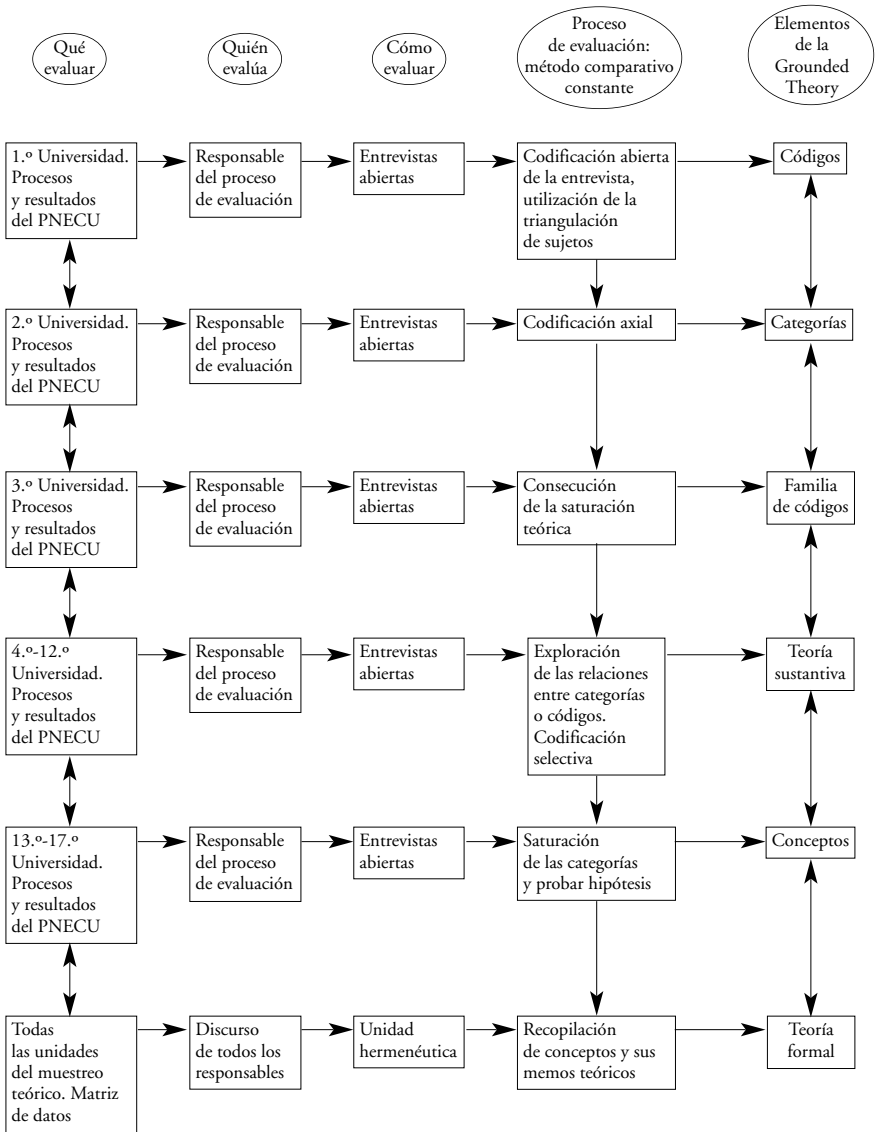


Figura 1. Modelo inductivo de evaluación.

El enfoque cualitativo se ayuda de diversas técnicas para analizar una realidad social. Al ser nuestro objeto de estudio amplio y complejo, utilizar el análisis inductivo implica que, a medida que avanza la investigación, tienen que emerger nuevas realidades. Por tal motivo se ha optado por la entrevista abierta —cómo evaluar—, que deberán de concluir a medida que se produzca la saturación de las categorías¹¹ (véase figura 1). El cómo, el qué y quién evaluar viene marcado por la lógica del muestreo teórico que permite elaborar el modelo a seguir. Desde la Grounded Theory, y aplicando la lógica del muestreo teórico, es a través del continuo análisis de datos cómo se decide a quién evaluar y qué es lo más relevante a evaluar. Por tanto, qué y quién vienen marcados por un continuo ir y venir al estudio de campo, buscando alcanzar niveles de saturación teórica. Todo esto se consigue maximizando la variabilidad de los datos a través del método comparativo constante (Carrero, 1999).

En primer lugar, se opta por una evaluación externa, es decir, ninguna de las personas que componen el equipo de investigación ha participado en los procesos de evaluación internos y externos de las universidades seleccionadas. Esto imprime mayor objetividad a la evaluación y permite un acercamiento desprovisto de la contaminación que el investigador lleva si ha sido o es agente implicado en el proceso.

En segundo lugar, y con la intención de evitar la subjetividad del análisis cualitativo, se utiliza la codificación abierta y la validez comunicativa. Esta herramienta, según diversos autores, entre ellos Creswell (1997)¹², permite la verificación del control en la calidad en la investigación cualitativa. Por otro lado, la validez comunicativa, como recoge Kvale (1996), es un intento de establecer los criterios de verdad en aquellos puntos que utiliza y consensua la comunidad, bajo criterios de validez pragmática de las teorías.

Por último, esta evaluación no parte de los contenidos ni de los resultados obtenidos en las evaluaciones realizadas en las distintas universidades estudiadas, sino que empieza desde abajo con el objetivo de poder construir una teoría. En definitiva, la perspectiva utilizada es inductiva o, más concretamente, no se han predeterminado los contenidos de la evaluación, ya que se ha prescindido de metas, objetivos e hipótesis concretas¹³. El modelo seguido se asemeja a la evaluación que prescinde de objetivos iniciales para descubrir posteriormente las claves y extraer la información (Scriven, 1989).

11. Las universidades visitadas fueron: Universidad Pública de Navarra, Complutense de Madrid, Autónoma de Madrid, Carlos III de Madrid, Politécnica de Barcelona, Universidad de Barcelona, Pompeu Fabra de Barcelona, Politécnica de Valencia, Universidad de Valencia, Universidad del País Vasco, Universidad de Deusto, Universidad de Alicante, Universidad de Castilla la Mancha, Universidad de A Coruña, Universidad de Córdoba, Universidad de Jaén, Universidad de Valladolid y Universidad de Granada.

12. Carrero (1999).

13. Bryman (1988) establece que la inducción es un «acercamiento a las explicaciones universales de la búsqueda del investigador de fenómenos persiguiendo la recogida de datos hasta que no se encuentren casos que sean inconsistentes con una explicación hipotética —casos irregulares o negativos— de un fenómeno» (389).

Atendiendo a tales principios, se ha considerado que la Grounded Theory ayuda a elaborar un modelo de evaluación que integre todos los elementos de la evaluación (figura 1). La Grounded Theory, o teoría fundamentada¹⁴, de Glaser y Strauss, en sus dos vertientes (Carrero, 1999), la horizontal en un primer momento —descripción de los elementos que emergen de la transformación de los datos— y la procesual —desarrollo de los elementos dinámicos del modelo— es punto de referencia de esta evaluación. Esta perspectiva de análisis ha permitido reconocer, crear, analizar e integrar los datos en categorías conceptuales que posibilitan el descubrimiento, tanto de los puntos fuertes como de los débiles, en el proceso de evaluación de las universidades españolas.

A diferencia de otros enfoques o perspectivas de análisis para conseguir este objetivo se tienen que ir redefiniendo constantemente los códigos, más concretamente, desde la inducción se generan, a modo de hipótesis, una teoría fundamentada en los datos empíricos del área substantiva de estudio que, en un primer momento, eran sustantivas o no generalizables y, en un segundo momento y tras la comparación de todos los datos, se pueden considerar formales o generalizables. Además, desde este enfoque, el proceso de análisis no consiste sólo en la codificación y organización de los datos, sino que el estudio de los códigos debe producir ideas —memos o notas teóricas¹⁵— y conceptos teóricos que permiten interpretar y teorizar los datos. Se trata de no quedarse simplemente en la codificación y organización de la información, sino de dar un paso más; ir más allá de los datos, construir hipótesis teóricas.

Como se observa en la figura 1, lo que se produce a lo largo de toda la investigación es un proceso de acción/interacción repetidora entre la recopilación y el análisis de datos que van a la par¹⁶. En este sentido hay que afirmar que ésta no es una investigación/evaluación lineal, pues no había nada

14. La teoría fundamentada como metodología de análisis cualitativo, unida a la recogida de datos, que utiliza un conjunto de métodos sistemáticamente aplicados, genera una teoría inductiva sobre un área substantiva. El producto de investigación final constituye una formulación teórica, o un conjunto integrado de hipótesis conceptuales, sobre el área substantiva que es objeto de estudio (Glaser, 1992, p. 16). Para profundizar la teoría fundamentada, véase Brytting (1991) y Glaser (1999). Son muchas las coincidencias entre estos autores, pero las más significativas son dos. En primer lugar, creen que para hacer teoría hay que partir de la realidad, de los datos; y, en segundo lugar, no consideran que mediante la teoría fundamentada se puedan establecer teorías absolutas, sino que lo que se puede hacer es generar hipótesis.
15. Por *memos o notas previas* se entienden las descripciones que los investigadores hacen de la localización, del comportamiento, de su propia experiencia o de las interpretaciones teóricas que ocurran a través del proceso de codificación y análisis. Éstas suelen ayudar a orientar al investigador en la interpretación de datos nuevos y pueden ser el motor de la investigación.
16. A este respecto hay que decir que la teoría, como dicen Corbin y Strauss (1998), tiene que derivar de los datos que están sistemáticamente unidos y analizados a través de los procesos de investigación. Así, en la teoría fundamentada la relación de datos, de análisis y la creación de teoría están perfectamente relacionadas.

decidido de antemano y no se sabía hasta dónde se tendría que llegar para poder construir una teoría consistente en donde los códigos y las categorías estuvieran saturados.

Este ir y venir de los datos a la realidad tiene como finalidad ver las diferencias y semejanzas en los discursos de los entrevistados, para así poder encontrar patrones de interacciones comunes entre ellos. Pero antes de buscar las interacciones se generan previamente los códigos, o mejor, deben dividirse los datos —frases, citas, oraciones o palabras— en partes. Estos códigos no pueden ser interpretados como absolutos, ya que en cualquier momento de la investigación se puede producir algún cambio o disonancia al incorporar nuevos elementos a la investigación, es decir, siempre se ha estado sujeto a los ajustes en la integración.

Cuando se realizan las entrevistas se llega a un punto donde no hay nada nuevo en la información que se recoge y, por lo tanto, no se generan nuevos códigos que cuestionen los anteriores o que, simplemente, añadan más información, es decir, se produce la saturación teórica. Llegado este momento, se crean las categorías que explican partes del fenómeno y sus relaciones por medio de la codificación axial o de ejes (Corbin y Strauss, 1998).

Las categorías o ideas ayudan a generar las familias de códigos, que son consecuencia directa de la saturación teórica. Tanto las familias como las categorías delimitan hacia dónde tiene que ir la investigación y, lo que es más importante dentro de la teoría fundamentada, señalan cuál es el eje alrededor del cual gira toda la realidad estudiada. Poco a poco, se empiezan a establecer las relaciones entre las familias mediante la codificación selectiva que pretende seleccionar las relaciones que se establecen en la dirección de la categoría central. De la búsqueda de relaciones nace la teoría sustantiva que explica el comportamiento de las familias y las relaciones entre ellas. De estas relaciones emergen los códigos que intentan descubrir hacia donde converge toda la realidad estudiada (código central). A partir de aquí emerge la teoría formal, aquella que, a modo de hipótesis, da cuenta de la variedad de los acontecimientos y sucesos descritos, más concretamente, una teoría que explica cómo está funcionando el proceso de evaluación en las universidades españolas y cuál es su lógica.

4. Resultados

4.1. *La titulación como unidad de análisis*

Siguiendo la metodología adoptada en este trabajo, los resultados obtenidos han hecho posible la construcción de una teoría formal (Glasser y Strauss, 1999) aplicable a la generalidad de los procesos de evaluación seguidos en las universidades españolas. Tomando como referencia los criterios de análisis propuestos por la teoría fundamentada, la emergencia teórica ha permitido descubrir que utilizar la titulación como unidad de análisis en la evaluación y estructurar el contenido de la misma en los bloques de enseñanza, investigación

y gestión, como indica el PNECU, no ha tenido presente la estructura universitaria, lo que ha dificultado la aplicación teórica y real del modelo de evaluación tal y como fue concebido por el Consejo de Universidades.

A pesar de esta aparente unanimidad, se han constatado dos formas de entender la evaluación que parecen iguales en el proceso pero son distintas en la finalidad. Se ajustarían a los modelos definidos por Clark (1983), determinando el discurso de los responsables de cada universidad. En primer lugar, están aquellos responsables que entienden el proceso de evaluación como un mecanismo para posicionar a las universidades y para exigirles unos estándares mínimos de calidad (modelo empresarial o de mercado). En segundo lugar, aparecerían los responsables que consideran que la evaluación es un proceso para la mejora continua de la Universidad, es decir, su objetivo no es estático ni comparativo, sino dinámico, ya que se basa en conocer cuáles son los puntos débiles de la organización para mejorarlos a partir de planes estratégicos coherentes y racionales (modelo culturalista).

En ambas formas de entender la evaluación, la estructura del PNECU no se adecua totalmente, es decir, tomar como referencia de la evaluación las titulaciones, significa considerar un único modelo de gestión centrado en la titulación, con competencias en enseñanza, investigación y gestión. Sin embargo, hay que recordar que, con la aprobación de la LRU (1983), aparecen diversos tipos de universidades que se diferencian sobre todo en su organización¹⁷, coexistiendo estructuras universitarias en las que esas funciones son llevadas a cabo por unidades independientes de la titulación —centro, departamento o servicios centrales.

Por tanto, el modelo de evaluación aplicado en las universidades españolas siguiendo el PNECU no se adapta del todo a la realidad, ya que se centra en la evaluación de las titulaciones y, por ende, en los centros, olvidando que éstas sólo tienen competencias de gestión y docencia, y muy poco de investigación. Sin embargo, los departamentos¹⁸, que asumen competencias de docencia e investigación, quedan relegados a un segundo plano en el PNECU. De este modo, al establecer como unidad de análisis la titulación, no se está respondiendo a la realidad de la estructura universitaria, ya que, siguiendo este modelo, la investigación queda relegada del proceso de evaluación.

En definitiva, la titulación como unidad de análisis emerge por su centralidad como determinante de todas las acciones de evaluación llevadas a cabo en la universidad española desde la implantación del PNECU (figura 2), y de ella

17. Por ejemplo, existen universidades, como la de Granada, donde los centros son considerados como unidades casi independientes, frente a otras, como la de Alicante, donde ocurre todo lo contrario, es decir, existe un único centro coordinador de todos los servicios.
18. Los departamentos son los órganos básicos encargados de organizar y desarrollar la investigación y las enseñanzas propias de sus áreas de conocimiento. Por otro lado, los centros —facultades o escuelas— desarrollan la gestión administrativa y la organización de la enseñanza. La investigación es competencia exclusiva de los departamentos, el problema viene cuando hablamos de enseñanza, ya que la palabra *organizar* aparece en la LRU como competencia de ambas entidades.

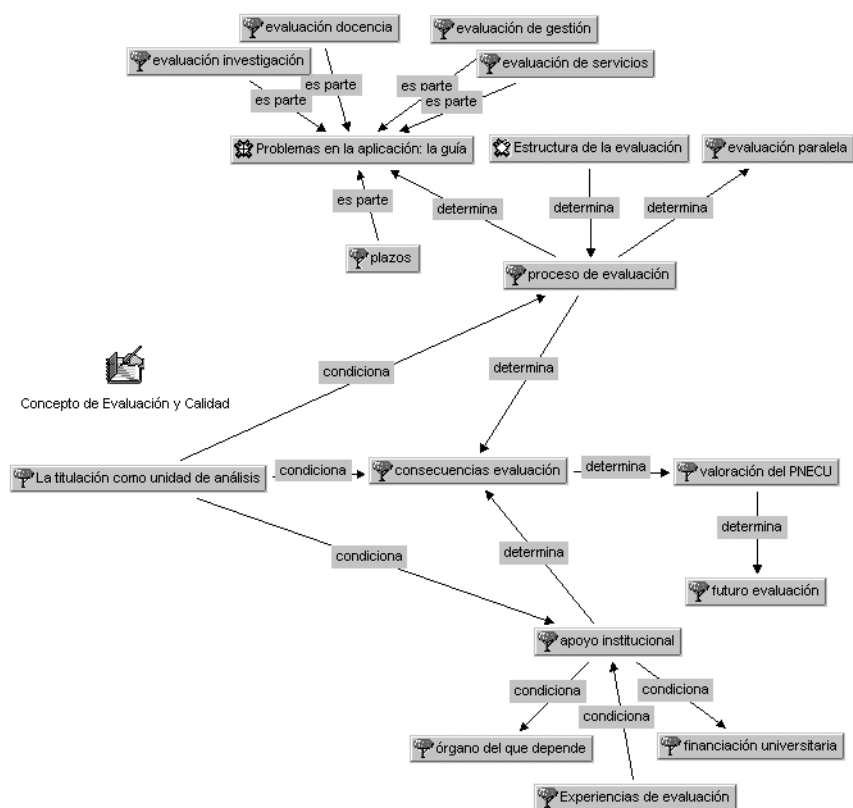


Figura 2. La titulación como unidad de análisis.

Fuente: elaboración propia.

se derivan el resto de los procesos que forman parte de la evaluación universitaria. Por ello, es la unidad de análisis¹⁹ la que determina el desarrollo del propio proceso de evaluación, constituyendo el núcleo fuerte de éste y de los problemas que surgen durante su aplicación. Además, dentro del proceso de evaluación es determinante la valoración que los implicados en dicho proceso hacen de las guías de evaluación seguidas en la implementación del mismo.

De esta forma, la unidad de análisis y, por tanto, las experiencias de evaluación realizadas en España a partir de las convocatorias del PNECU, se encuentran determinadas por el distinto grado de apoyo que se le ha dado a la evaluación desde la propia universidad. Muestra clara de la importancia que

19. La «titulación como unidad de análisis» es el código central de esta investigación, y hace referencia al organismo universitario evaluado.

se le otorga a la evaluación en cada universidad son las diferencias en cuanto a financiación y posición dentro de la estructura de la organización (mientras que en unas universidades el proceso depende directamente de un vicerrector, en otras lo hace de director de gabinete).

La titulación como unidad de análisis va a condicionar tanto al proceso de evaluación como al apoyo institucional. Todo el proceso confluye en las consecuencias que las experiencias de evaluación han tenido en cada una de las universidades. Estas consecuencias o efectos sobre cada universidad han dado lugar a diferentes valoraciones sobre el PNECU en su conjunto. Es decir, toda consideración que se hace de este modelo de evaluación está influida por la estructura de su universidad (unidad de análisis), por el impulso recibido desde los órganos de gobierno, por la manera en la que se haya desarrollado el proceso y, en definitiva, por las consecuencias que se hayan derivado de la evaluación.

Finalmente, la visión que los encargados de llevar a cabo las tareas evaluativas tienen sobre el futuro de la evaluación en España, está determinada por la valoración que éstos hayan realizado del PNECU, valoración que depende de la importancia que se dé a la evaluación en cada universidad, de los apoyos que hayan recibido para implementar estos procesos en sus casos particulares y de su concepto e idea de evaluación y calidad.

4.2. Los procesos evaluativos aplicados

El desarrollo del proceso de aplicación del PNECU ha dependido del apoyo y de la importancia concedida a la evaluación en cada universidad, así como del concepto de evaluación del que se parta. En este sentido, podemos hablar de dos formas diferentes, en estructura y proceso, de llevar a cabo la evaluación. En primer lugar, se situarían las universidades que han seguido las directrices establecidas en el PNECU y, en segundo lugar, están aquéllas cuyos procesos de evaluación no se ajustan estrictamente a lo planteado en dicho plan. Esta segunda forma de entender la evaluación parte de un concepto de gestión universitaria alejado de los principios desarrollados por el Consejo de Universidades, concepto que establece la necesidad de integrar el modelo de evaluación en la estructura de la universidad y donde la evaluación está unida a la toma de decisiones. Es un modelo de gestión universitaria en el cual la planificación, tanto a corto como a largo plazo, está basado en la evaluación²⁰, pues para desarrollar planes estratégicos es necesario tener información del entorno de la propia institución para anticiparse a los cambios.

Los procesos evaluados seguidos por el primer grupo de universidades (aquéllas que siguen el PNECU) están estructurados en tres fases: autoeva-

20. En esta línea, se puede citar la Universidad Politécnica de Barcelona, que, antes de realizar el proceso de evaluación, hace una planificación a corto-medio plazo que ejecuta y luego evalúa. Éste es un proceso típico de retroalimentación, ya que la finalidad de la evaluación es ayudar a una planificación racional en recursos materiales y humanos, con intervención de todos los implicados en el proceso.

luación de la titulación, evaluación externa e informe final. Este trabajo de metaevaluación ha permitido conocer los aspectos positivos que han derivado de dicha aplicación y, sobre todo, los problemas que han surgido a raíz de la aplicación de esta concreta estructura de evaluación.

El objetivo del proceso de *autoevaluación* es que todos los actores implicados en la titulación a evaluar reflexionen sobre las fortalezas y debilidades de la misma. Para facilitar este objetivo, el Consejo de Universidades elaboró las guías de evaluación de la docencia, la investigación y la gestión y servicios. La *docencia* ha sido la mejor valorada²¹ por los responsables de la evaluación de la universidad, ya que es la que mejor se ajusta a la actual estructura de la titulación como unidad de análisis. No obstante, se han detectado una serie de problemas que repercuten de forma negativa en la evaluación de la docencia. Entre esos problemas vuelven a aparecer los relacionados con la unidad de análisis. Así, el discurso muestra que, en muchas ocasiones, no existe relación entre la evaluación de la docencia y de la investigación, presentándose informes no estructurados ni compartimentalizados.

Ni yo conozco un solo caso de los que he podido conocer del resto del Estado donde el análisis de la enseñanza se integrara bien con el análisis de la investigación. Porque se organizan los procesos de forma independiente [...]. (P6: 473-482)

Por tal motivo, ha habido universidades que han adaptado la guía de evaluación a su propia realidad, teniendo en cuenta el contexto en el que se ubican, y otras, han decidido tomar como unidad a evaluar los departamentos, al considerarlos responsables tanto de la docencia como de la investigación.

Otros problemas que han dificultado el desarrollo de la evaluación de la docencia han sido las reticencias y la escasa implicación de los profesores en el proceso de evaluación, el excesivo trabajo y la falta de recompensa, tanto individual como colectiva, que lleva al desánimo en los participantes. Todo esto, unido a la existencia de connivencia entre evaluadores y evaluados, dificulta la constitución de los propios comités de autoevaluación y la calidad de los resultados que se obtengan una vez finalizado el proceso.

En algunos casos, en nuestra universidad hemos notado una connivencia demasiado exagerada entre los internos y los externos, los internos porque decían cosas que los externos esperaban oír, en lugar de haber sido de mundos distintos más o menos. (P5: 335-338)

De otro lado, se detectan una serie de dificultades relacionadas con los indicadores incluidos para la evaluación de la docencia. Éste es el caso de la escasez de *outcomes*, o lo que es lo mismo, indicadores de los cambios reales que

21. En la II Convocatoria del PNECU se trataron el 79% de los indicadores de docencia, y el 50% de éstos fueron respaldados por evidencias (véase informe final del II PNECU, p. 67).

producen los *output* en la sociedad²². Por otro lado, está la falta de relación entre los datos que se obtienen con el concepto de calidad que se maneja y su medición, ya que, según se desprende del discurso, no es suficiente con cuantificar, sino que hay que explicar, y para ello es necesario utilizar también estrategias cualitativas²³.

En la evaluación de la *investigación* es donde la unidad de análisis más dificultades ocasiona, ya que no queda claro si es el centro o el departamento el responsable de realizar esta tarea²⁴. Este conflicto se ha solucionado estableciendo como unidad de análisis en la investigación los departamentos, algo que ha provocado un cierto descontrol, pues en un mismo informe se miden entidades muy diferentes en estructura y en funciones.

Como en el caso de la docencia, una de las ideas centrales que emergen del discurso cuando se habla de investigación es que no existe una relación clara entre ambas dimensiones.

[...] no está claro cómo esos indicadores de investigación nos van a enseñar si las enseñanzas son buenas o malas [...], no se dice cómo hay que leer un indicador de investigación y cómo ese indicador puede influir en las enseñanzas [...]. (P.5: 527-537)

El concepto de calidad en la evaluación de la investigación es un tema que ha ocasionado múltiples debates, pues este concepto no es interpretado de la misma manera en humanidades que en ciencias experimentales. Para los entrevistados, lo que aparece en la guía de evaluación se asemeja más a lo que es calidad en las ciencias naturales, ya que se trata de cuantificar artículos, patentes, libros y proyectos, por lo que consideran que se debe dar más importancia al contexto.

[...] para evaluar la investigación se debería tener en cuenta el contexto, pues por ejemplo, que el Departamento de Filosofía tenga sólo un proyecto de investigación puede ser más importante que los tres que tenga el Departamento de Matemática Aplicada [...]. (P.11: 123-125)

22. Los indicadores *outcomes* serían, por ejemplo, la tasa de desempleo e infraempleo, el tiempo que tarda un estudiante en encontrar su primer trabajo, la relación que existe entre el trabajo y los estudios cursados. Para más información de este tipo de indicadores, véase Pérez Díaz y Rodríguez (2001).
23. La guía de evaluación adolece de falta de enfoque cualitativo en su elaboración al centrarse en indicadores cuantitativos que suelen medir la posición y no la calidad. Evaluar sólo desde un punto de vista cuantitativo tiene el riesgo de medir sólo cantidades, es decir, se evalúa para cumplir unos mínimos de calidad (modelo de mercado o empresarial descrito por Clark (op. cit.), y no interesa saber cómo se consiguen y cómo se pueden mejorar.
24. Siguiendo la LRU, la unidad investigadora de la Universidad es el Departamento, pero esto no aparece demasiado claro en las guías de evaluación, pues éstas están diseñadas para evaluar titulaciones o centros. Se olvida, así, que en esta unidad sólo se llevan a cabo tareas de docencia y servicios, y nunca de investigación.

La evaluación de la *gestión-servicios*, en las diferentes convocatorias del PNECU, ha sido la que más dificultades ha presentado a la hora de ser tratada. La principal causa de esa situación ha sido la elección de la unidad de análisis, ya que, nuevamente, no se ha tenido muy en cuenta la heterogeneidad de las estructuras universitarias. En este sentido, por ejemplo, coexisten universidades, como la de Granada, donde los centros son considerados como unidades casi independientes (hecho que, en principio, debería facilitar la aplicación de la guía de evaluación de gestión y servicios de manera más ajustada al modelo) frente a otras universidades, como la de Alicante, donde ocurre todo lo contrario, es decir, existe un único centro coordinador de todos los servicios²⁵. Junto a esto, destaca la confusión terminológica entre lo que es la evaluación de los servicios y la evaluación de la gestión, debido a que la guía no explica con la suficiente claridad cómo deben ser manejados estos dos conceptos, lo que ha provocado que ambos se hayan utilizado indistintamente.

El sistema de evaluación establecido por el Consejo de Universidades para evaluar la gestión universitaria fue el Modelo Europeo de Excelencia Empresarial (en adelante EFQM)²⁶. Sin embargo, este modelo está impregnado de una filosofía y una estructura muy distinta de la que tiene la universidad, lo que hace que los comités de autoevaluación estén desorientados.

Esto es un problema gordo, que es intentar meter una herramienta de evaluación que es ajena al modelo de funcionamiento de la universidad, cosa que no ha ocurrido en enseñanza e investigación, lo cual no quiere decir que no deba implementarse el EFQM. (P.6: 523-530)

Por otro lado, aparecen diversos problemas de menor importancia relacionados con este bloque, pero que también pueden explicar las importantes dificultades que ha presentado la evaluación de la *gestión-servicios*. Por ejemplo, la dificultad en la terminología empleada, la infravaloración de los procesos en la evaluación de la gestión, la escasa cultura evaluativa del PAS, la necesidad de definir tanto la unidad o el servicio a evaluar, como el cliente de la uni-

25. La unidad de análisis, según la guía de evaluación, cuando analizamos la gestión y los servicios, ha de ser el centro, pero, debido a la heterogeneidad de la estructura universitaria, hay que hacer algunas salvedades. En primer lugar, existen universidades donde los servicios son centrales, en este caso la evaluación de la gestión se tendría que hacer de manera independiente a la enseñanza y a la investigación. En otras universidades los servicios no son centrales, sino que están en los distintos centros. En estos casos, se tendría que hacer allí la evaluación, siendo las unidades las secretarías de cada facultad, el decanato y la biblioteca. Generalmente, las universidades que se estructuran de esta forma están divididas también en departamentos y allí es donde está la posibilidad de integrar todo, pues ellos investigan, imparten docencia y realizan tareas de gestión y servicios.
26. El modelo plantea la evaluación de nueve criterios a través de un cuestionario cuyas respuestas son establecidas en base a un sistema de puntos. La puntuación obtenida es contrastada con el ideal de excelencia, resultado de una consulta efectuada a múltiples organizaciones europeas, lo que permite detectar divergencias significativas y de esta forma adoptar acciones concretas.

versidad —alumno o sociedad—, la dificultad en el estudio de los ámbitos de decisión y las reducidas dimensiones de algunos servicios que dificultan la aplicación del modelo EFQM.

Al margen de las valoraciones que se hacen de cada uno de los bloques en los que se estructura la guía de evaluación, aparecen una serie de juicios que se repiten en cada uno de ellos. En primer lugar, se encuentra la enorme cantidad de tablas e indicadores a los que hay que dar respuesta y de los que, en muchas ocasiones, no se sabe bien cómo han de ser leídos e interpretados. Además, no se establece cómo los indicadores de investigación repercuten e influyen en los de enseñanza, lo que provoca la falta de coherencia entre los informes. En segundo lugar, los comités no saben cual es el referente de calidad, lo que inevitablemente lleva a no tener clara la verdadera finalidad del proceso de evaluación. Y, en tercer lugar, existen deficiencias en los apartados de investigación y gestión, pues se considera que en muchos casos se trata de una guía buena para evaluar la docencia, pero no tanto para los otros dos apartados.

El proceso de autoevaluación que se lleva a cabo en cada universidad, se completa con la visita del comité de *evaluación externa*²⁷. Ésta es valorada por los responsables de evaluación tanto en sus aspectos positivos como negativos. Entre los primeros cabe destacar la voluntariedad de las personas que participan en los comités de evaluación externa, algo que favorece la existencia de una actitud de predisposición y motivación hacia esa actividad. Asimismo, la visita de externos a la propia universidad permite universalizar la calidad, porque se da cuerpo a los juicios de valor que se establecen, ayuda a reflexionar en torno a la forma en que funciona una determinada universidad y, finalmente, facilita comparar buscando la mejora.

A pesar de estos aspectos positivos, la evaluación externa presenta inconvenientes y dudas que ralentizan y dificultan la ejecución completa del proceso. La voluntariedad descrita también puede ser una rémora, pues los responsables entrevistados manifiestan que los miembros de los comités externos son personas con poca formación evaluativa. Otro inconveniente es la poca duración de la visita, pues en apenas dos días se tiene que hacer una valoración general de la unidad evaluada. Además, se ha puesto de manifiesto que existe en ocasiones connivencia entre los evaluadores internos y externos, lo que lleva a realizar informes finales de evaluación autojustificativos, ante el temor de que la evaluación externa llegue a ser considerada finalista, es decir, que se use para clasificar universidades²⁸.

27. Entendemos por *evaluación externa* la que realizan, en una determinada universidad, expertos en evaluación llegados de otras universidades, cuya tarea consiste, fundamentalmente, en supervisar los procesos de autoevaluación y aportar recomendaciones que enriquezcan la reflexión y las propuestas de mejora a poner en marcha en cada universidad. La evaluación externa es el segundo apartado en el que se divide la estructura de la evaluación a partir del PNECU, junto a la autoevaluación y el informe final.

28. Frente a esto, está la filosofía que inspira al PNECU y la de los responsables de la evaluación institucional en las universidades, que defiende que las evaluaciones externas sean utilizadas como herramientas de ayuda y complemento a todo el proceso.

La evaluación externa debería mejorar en numerosos aspectos. En primer lugar, habría que preparar de manera más completa y coordinada la visita de los evaluadores externos. Por otro lado, se debería evitar la citada connivencia incluyendo en los comités externos a evaluadores de diferentes áreas de conocimiento. Y, por último, habría que mantener un contacto regular entre los miembros del comité externo e interno para hacerles partícipes de las propuestas de mejora.

Una vez realizada la autoevaluación y la evaluación externa, todo el proceso de evaluación tiene que ser recogido en un *informe final de titulación* que debe ir estructurado en puntos fuertes, débiles y propuestas de mejora²⁹. Uno de los apartados más importantes de estos informes son las propuestas de mejora, ya que son un resumen de lo que se debe hacer para mejorar la institución. Las propuestas deben ser detalladas y claras, además ha de quedar reflejado tanto quien es el responsable de realizarlas como su temporización. No obstante, aunque esto se cumpla, no está asegurada del todo la implantación de las acciones, pues la última palabra la tienen los equipos de gobierno. Lo ideal sería que las propuestas de mejora se situaran dentro del plan estratégico de la universidad, lo que exigiría al comité de autoevaluación un proceso previo de reflexión sobre cuáles son los objetivos del rectorado y el modelo de calidad que defiende³⁰.

Según se desprende del análisis, el que las propuestas de mejora sean puestas en marcha por los rectorados es un punto débil del PNECU, ya que éstos desde un principio marcan sus políticas y tras la evaluación surgen recomendaciones que son contrarias a su política rectoral. En el discurso también se hace mucho hincapié en que las propuestas de mejora sean realistas, es decir, por ejemplo, una propuesta sería no puede ser modificar el plan de estudios sin realizar un previo análisis del contenido de las asignaturas, la adecuación de la titulación al mercado de trabajo o la actualidad de los contenidos.

Las propuestas de mejora que hacen los comités de evaluación, son propuestas poco sustantivas, ambiguas, no saben muy bien lo que quieren porque realmente no te lo has planteado, porque no tienes costumbre [...]. (P5: 65-67)

En definitiva, la aplicación del PNECU y todo el proceso de evaluación debe terminar con la toma de decisiones, cuestión que depende de la política rectoral. A partir de esta idea aceptada por los comités de evaluación en cada universidad se ha descubierto que los procesos de evaluación y los resultados obtenidos poco o nada influyen en la toma de decisión, es decir, el proceso de

29. El informe es elaborado por los miembros del comité de autoevaluación siguiendo las recomendaciones del comité externo. El documento final que elabora este comité es el que ha de ser tenido en cuenta por los equipos de gobierno para desarrollar las propuestas de mejora.

30. Según Peiró y Pérez (1999), la búsqueda de la calidad requiere «un cambio de cultura universitaria que ponga más énfasis en la orientación al cliente, requiera el establecimiento de criterios de ejecución, desempeño y resultados, así como la adopción de medidas que permitan determinar desviaciones para introducir procesos de mejora» (p. 101).

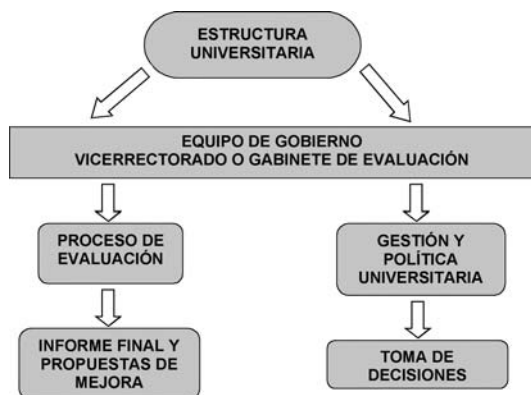


Figura 3. Proceso de evaluación en la universidad.

Fuente: elaboración propia.

evaluación no se ha integrado del todo en el mundo universitario, pues todavía son muchas las juntas de gobierno que cuando tienen que tomar decisiones no toman en cuenta la información emanada de las evaluaciones³¹. En la figura 3 se refleja cómo se ha desarrollado el proceso de evaluación en España, donde la evaluación ha ido por un lado y los equipos de gobierno, por otro.

A parte de los problemas que se han detectado en cada una de las partes en que se divide la estructura de la evaluación (autoinforme, evaluación externa, informe final), se aprecian una serie de dificultades que impiden el buen desarrollo de la evaluación institucional. Éstas se podrían resumir en la falta de cultura y tradición evaluativa, motivada por la creencia de que la evaluación es un proceso de control y no una herramienta de mejora. Problemas relacionados con el proceso, como es el caso de la lentitud, el retraso de los comités externos, la poca credibilidad del producto y las disputas internas de los departamentos.

Igualmente, aparecen dificultades asociadas a la obtención de datos que retrasan el proceso. Una de esas dificultades es el formato donde están contenidos los datos, que puede ser muy diferente, así como la poca actualización de las bases de datos. Por último, se observan problemas de temporización motivados por la voluntariedad o actitud con la que los comités se tomen el proceso de evaluación, que hace que algunas universidades mantengan una posición muy estricta y otras sean más flexibles en el cumplimiento de los plazos de entrega de los informes. Del mismo modo, los entrevistados manifiestan que los plazos establecidos por el Consejo de Universidades son muy cortos y no permiten ni estudiar la guía, ni reflexionar en profundidad.

31. Weiss (1977), con respecto a la no integración de la evaluación en los procesos de toma de decisiones, establece que «un repaso de la experiencia evaluativa sugiere que los resultados de la evaluación no han ejercido una influencia significativa en los programas de decisión».

Por último, en el discurso general también se recogen diferentes demandas de los responsables de los gabinetes. En primer lugar, demandan la necesidad de definir mejor el objeto de evaluación, es decir, tener claro cuál es la unidad de análisis. En segundo lugar, reivindican una mayor libertad para que los instrumentos de evaluación puedan ser adaptados a cada contexto específico, teniendo en cuenta tanto su estructura como la rama de conocimiento que se imparta o sus planes de estudio. Como autocrítica, creen que las valoraciones que ellos establecen en los informes finales deben de estar más apoyadas en las evidencias encontradas y no en las opiniones subjetivas de las personas implicadas en el proceso.

Junto a las actividades de evaluación realizadas dentro de las convocatorias del PNECU, hay que destacar que algunas universidades, de forma paralela y debido a diferentes filosofías respecto del Plan, han desarrollado sus propias iniciativas de evaluación, si bien hay otras universidades que no han seguido el Plan Nacional y han adoptado un modelo de evaluación diferente.

Antes de que naciera el PNECU se realizaron algunas actividades que se podrían considerar el germen de la evaluación en España. Esas primeras actividades se centraron en encuestas al profesorado que, en muchas universidades, fueron realizadas a través del ICE³² y que, en muchos casos, se han mantenido hasta la actualidad, tanto en aquellas universidades que siguen el plan nacional como las que no. Otra serie de actividades llevadas a cabo fundamentalmente por aquellas universidades que no han seguido el PNECU han sido: encuestas de satisfacción con los servicios, estudios sobre las fundaciones empresa-universidad e incluso alguna universidad ha intentado aplicar la normativa ISO a la gestión de su institución.

Una de esas actividades de evaluación complementaria, que cada vez está adquiriendo mayor peso en el mundo universitario y que el Consejo de Universidades no ha incluido dentro de las convocatorias del PNECU, es el Tercer Ciclo de Estudios Universitarios³³. Según los entrevistados, la evaluación de los estudios de posgrado debe potenciarse más, pues cada vez son mayores las exigencias de las empresas para que los alumnos alcancen dicha formación.

4.3. Los apoyos institucionales derivados

El apoyo institucional es un factor clave para que el proceso de evaluación salga adelante, ya que sin él la evaluación no tiene razón de ser. Se pueden distinguir dos formas de manifestar este apoyo. En primer lugar, el que procede de las administraciones públicas, tanto central como autonómica, que reco-

32. Instituto de Ciencias de la Educación.

33. El Consejo de Universidades deja la iniciativa a las propias universidades o a sus comités de autoevaluación para que puedan desarrollar estas actividades. A pesar de esto, se ha diseñado una pequeña guía para realizar la evaluación de tercer ciclo que ha sido sobre todo desarrollada por algunas agencias regionales de evaluación como la andaluza (UCUA).

miendan, siempre de forma voluntaria³⁴, que las universidades pongan en marcha actividades de evaluación. Sin embargo, según los responsables de dichas actividades, éstas no muestran un apoyo decidido que se traduzca en ayudas económicas y en la creación de las infraestructuras destinadas a este fin. En segundo lugar, aparece el apoyo que procede de la propia universidad. Éste suele ser escaso y depende mucho de si la evaluación forma parte de la política rectoral o, si por el contrario, es una actividad que busca la simple justificación ante el Consejo de Universidades, la comunidad universitaria o la sociedad en general.

El apoyo institucional en cada una de las universidades que decidieron entrar en las convocatorias del PNECU está relacionado con tres aspectos esenciales: el origen y la historia de las experiencias de evaluación que se desarrollaron en cada universidad con anterioridad al plan, la posición que los gabinetes de evaluación tienen en el organigrama institucional y, finalmente, el nivel de financiación que desde el equipo rectoral se ha destinado a este fin.

En cuanto al origen, antes de la aprobación del PNECU, la experiencia evaluativa en la universidad española había sido escasa. Ésta se limitaba a la evaluación docente por parte de los alumnos y a hacer algún estudio estadístico sobre el alumnado, casi todas realizadas por el ICE³⁵. Sin embargo, hubo universidades que sí comenzaron a implicarse en proyectos experimentales de evaluación impulsados desde el Consejo de Universidades y la CRUE³⁶. De igual manera, algunos rectorados, desde el principio, mostraron una apuesta clara por la introducción de la cultura de la evaluación en las políticas universitarias. Esto ha dado lugar a que, al iniciarse la aplicación del PNECU, algunas universidades partieran desde una posición de ventaja basada en la experiencia adquirida durante años.

La posición que ocupan los gabinetes de evaluación dentro de la estructura formal de cada universidad muestra el grado de apoyo institucional que recibe la evaluación. Es significativo que casi todas las unidades de evaluación, o dependen directamente del equipo rectoral, o existe un vicerrectorado encargado de diseñar planes de evaluación, planificación y calidad total. Sin embargo, los responsables indican que, a pesar de ocupar ese lugar relevante en el organigrama universitario, su trabajo no produce en ningún momento la interrelación entre la evaluación y la toma de decisiones.

Esta aparente contradicción se explica porque los encargados de coordinar y dirigir la política universitaria interpretan la evaluación como un instru-

34. En la II Convocatoria del PNECU concurrieron de forma voluntaria 51 universidades, lo que suponía en 1998 un 82% de todas las universidades españolas.

35. El ICE es la pieza clave en el origen de la evaluación de las universidades en España debido al conocimiento de las diferentes herramientas técnicas aplicadas a la evaluación en el ámbito educativo. De estos institutos han surgido los distintos gabinetes y vicerrectorados de investigación.

36. CRUE (Consejo de Rectores de las Universidades Españolas).

mento de control y no como una herramienta para solucionar problemas, lo que termina dificultando la implicación de la comunidad universitaria.

El grave peligro que tiene la evaluación es que si no implicamos a todos los órganos de gobierno en el tema y se sienten cómodos al margen, se generan propuestas en paralelo, que es lo más grave que puede ocurrir. (P 12. 419-422)

El apoyo institucional se traduce también en el aporte económico que, desde los distintos agentes implicados, se haga a los procesos de evaluación. La financiación no sólo es necesaria para llevar a cabo la evaluación, sino que deben existir los recursos suficientes para realizar las propuestas de mejora que surgen una vez finalizado el proceso, pues, en caso contrario, la evaluación pierde su sentido. El que las propuestas de mejora serias y factibles no cuenten con los medios necesarios es un indicador claro que ayuda a conocer en qué medida los equipos de gobierno tienen en cuenta los procesos de evaluación.

Los responsables afirman que los recursos económicos, materiales y humanos aportados desde la Administración central han sido insuficientes para cubrir satisfactoriamente los procesos de evaluación. Esta escasa financiación ha hecho que sean las comunidades autónomas o las propias universidades las que inviertan en evaluación. Sin embargo, este segundo tipo de financiación ha sido muy heterogénea, pues todo ha dependido de la importancia que se diera a la evaluación en cada política rectoral y autonómica.

También aparecen argumentaciones que indican que, en muchas ocasiones, se ha abusado de la buena voluntad de las personas destinadas a realizar actividades de evaluación. Los responsables consideran que el PNECU ha sido muy barato, ya que, sin apenas ayudas económicas, se ha conseguido implicar a un número importante de personas y universidades que han usado los procesos de evaluación para conocer sus debilidades y fortalezas y, a partir de ellas, plantear propuestas de mejora.

[...] lo que no se puede pedir a las universidades es que hagan lo mismo y más con menos recursos que ayer [...]. (P.3: 568-575)

La falta de recursos ha dado lugar a que, a pesar del esfuerzo de muchas universidades, los procesos de evaluación se hayan visto alterados. Éste es el caso de la evaluación externa, cuya ejecución difícilmente puede aplicarse con escasos recursos.

Para solucionar los problemas surgidos por esta falta de apoyo económico, se sugiere un aumento de los recursos que aseguren la finalización de los trabajos de evaluación de un modo correcto. Igualmente, debe existir una vigilancia del destino que se da a la financiación, a fin de asegurar que la inversión que se haga redunde de forma más eficaz en la calidad de la institución universitaria. Por último, demandan que se premie a aquellas universidades que realicen una apuesta decidida por la evaluación.

4.4. *Las consecuencias y efectos de las prácticas evaluadoras*

La implantación del PNECU en las universidades españolas ha generado una serie de consecuencias significativas que han sido objeto de especial detenimiento en este trabajo. En líneas generales, se considera que la implantación del PNECU es satisfactoria, se ha pasado de no tener una herramienta para la evaluación, a construir una red nacional de evaluación, que ha tenido su punto más elevado con la creación de la Agencia Nacional de Evaluación y Acreditación. La estrategia llevada a cabo por el Consejo de Universidades, a pesar de disponer de pocos recursos, ha tenido un efecto multiplicador, ya que no sólo se habla de cultura de la evaluación, sino que, desde las instituciones educativas, se empieza a considerar que los procesos de evaluación son una herramienta adecuada para conseguir estándares de calidad y eficacia universitaria.

El PNECU ha conseguido, en parte, el desarrollo de actuaciones concretas de mejora de la calidad y, en menor medida, ha aportado algo de transparencia a la universidad. Pero estos dos objetivos son sólo un primer paso y se debe seguir trabajando en la calidad de las instituciones y, más concretamente, en tres puntos: informar a la sociedad para una mejor toma de decisiones, orientar las políticas de asignación de recursos públicos y, finalmente, estimular a las propias universidades en sus procesos de permanente perfeccionamiento y mejora.

Otras consecuencias positivas de la evaluación han sido la creación de organismos destinados a este fin, la difusión y discusión en torno al concepto de *calidad*, la publicación de datos sobre la situación de las universidades y el nacimiento de una metodología común para evaluar la enseñanza superior. Como aspectos negativos destacan que la evaluación no tiene consecuencias en la promoción, los incentivos o los presupuestos, que no repercute lo suficiente en la mejora de la universidad y que no se ha conseguido que ésta forme parte de un sistema, sino que es un islote aislado, un apartado burocrático más.

Yo creo que no siempre se está evaluando pensando que la evaluación forma parte de un sistema, y yo me he encontrado con personas de otras universidades que les he preguntado qué les había supuesto la evaluación, y me han dicho que nada, o sea, que han hecho el esfuerzo de evaluar y después no ha habido nadie que se preocupara de sacar conclusiones para mejorar la universidad. (P.2.: 178-182)

Las repercusiones del PNECU suscitan valoraciones críticas en los responsables de los gabinetes en torno a lo que ha supuesto su aplicación. Lo primero que destaca es que no hay un referente claro de calidad, es decir, no se sabe muy bien si las universidades estaban muy lejos o muy cerca de ella. Por otro lado, a pesar de reconocer las virtudes del PNECU, consideran que no se han conseguido los objetivos marcados, pues no ha habido ni la implicación necesaria, ni los recursos suficientes. Igualmente, se destaca que muchos de los datos que se exigen no tienen importancia, ya que no miden la calidad, sino la posición de los centros. En esta misma línea, se pueden situar las críticas hacia el modelo EFQM, que, por lo general, no ha sido valorado muy positivamente.

4.5. *Las perspectivas de futuro*

Las consecuencias y las valoraciones que se hacen del PNECU y su concepto de evaluación y calidad determinan la particular visión que los responsables de la evaluación tienen del futuro de esta actividad. Se coincide en considerar que la evaluación irá cambiando poco a poco, se crearán agencias de evaluación, se apostará por la acreditación y terminarán por aparecer *rankings* de universidades o titulaciones. Todos estos factores son importantes, aunque en el discurso lo primero que se observa es que la evaluación, como se comentó con anterioridad, tiene que dejar de ser considerada como algo aislado dentro de las universidades y ha de pasar a un primer plano donde se la considere como una herramienta prioritaria para la toma de decisiones.

[...] con mayor poder de la evaluación externa, [...] un mayor peso de los indicadores de rendimiento y una posibilidad de hacer evaluación comparativa al menos en esos indicadores del conjunto de unidades del estado o a nivel internacional [...]. (P5: 835:839)

El futuro de la evaluación pasa por la acreditación de las titulaciones, pero no como se está realizando hasta ahora, sino de otra forma. Así, las acreditaciones en España se dan antes de que una titulación empiece a funcionar, mientras que las perspectivas de futuro y la nueva ley de universidades (LOU) invierten el sistema, es decir, a partir de ahora la acreditación se tiene que ir renovando cada cierto tiempo, o lo que es lo mismo, las titulaciones deberán evaluarse para conocer si cumplen unos patrones mínimos de calidad. Los responsables creen que este sistema es bueno, aunque reconocen que plantea ciertas dudas, ya que se pierde la esencia de ayuda y mejora que defiende el PNECU y se pasa a otro sistema donde lo único importante es conseguir unos mínimos de calidad.

Otra de las cuestiones que empezarán a emerger en torno a la evaluación es la creación de agencias de evaluación. Hasta la fecha, en España sólo existen dos, una en Cataluña (1997) y otra en Andalucía (1998), pero las entrevistas han revelado que en poco tiempo el panorama nacional cambiará. Para los responsables del proceso de evaluación en las universidades, la creación de este tipo de agencias es un paso muy importante, ya que permitirá crear nuevos modelos, tener localizada la información, dotar a las universidades de un referente donde acudir, reforzar las iniciativas de evaluación y desarrollar programas específicos para mejorar los sistemas universitarios. El desarrollo de este tipo de agencias debe ir acompañado de otra de ámbito nacional que debe encargarse de coordinar todos los procesos de evaluación y de establecer unos criterios básicos compatibles con las prácticas de evaluación vigentes en la Unión Europea.

5. Conclusiones

La implantación de un plan nacional de evaluación en las universidades españolas en 1995, fue el resultado de diversas experiencias evaluativas encamina-

das a que la institución educativa se conociera más a sí misma. La aprobación del PNECU despertó expectativas en la comunidad universitaria, que interpretó el Plan como una herramienta para aportar información, no sólo a las administraciones públicas, sino también a la sociedad en general. Del mismo modo, apareció como una oportunidad para hacer más transparente la toma de decisiones e impulsar planes estratégicos encaminados a mejorar la calidad docente, investigadora y de gestión.

Transcurrida la I Convocatoria del PNECU y publicado el Informe Global (1996-2000)³⁷, surgieron diferentes preguntas sobre cómo se habían desarrollado estas primeras experiencias, qué valoraciones hacían los responsables de llevar a cabo este plan, así como los problemas y los logros conseguidos, es decir, ¿había respondido el Plan a las expectativas generadas? Como se ha analizado en esta investigación, la respuesta a esta pregunta es compleja, ya que se han conseguido algunos de los objetivos marcados, pero otros todavía están por empezar y plantean problemas de conciliación con la tradicional cultura universitaria.

La valoración general que han realizado los responsables de poner en marcha los procesos de evaluación ha sido positiva, pues ha permitido un cambio de mentalidad y la implantación de una cultura de la evaluación con bajos costes económicos. La creación del PNECU despertó un interés por la evaluación de las universidades, interés que ha ido incrementándose con el paso de los años hasta convertirse en un proceso casi de obligado cumplimiento. Hoy todos asumen que deben ser evaluados, que se debe rendir cuentas a la sociedad y que la evaluación no es una herramienta de control, sino de mejora continua.

Sin embargo, la implantación de la cultura de la evaluación ha tenido diferente intensidad en las universidades. Mientras unas han consolidado su apuesta por el desarrollo de modelos de evaluación encaminados a mejorar el sistema universitario, otras se han limitado a aplicar la metodología de evaluación sugerida por el Consejo de Universidades, sin la reflexión ni el apoyo necesarios por parte de los equipos rectorales.

En este sentido, los equipos de gobierno tienen una función crucial en el proceso de evaluación, pues éste depende del concepto e idea que tengan de la evaluación los dirigentes de las universidades. Algunos interpretan este proceso como un mecanismo para posicionar a las universidades y exigirles unos estándares mínimos de calidad, entendiendo la evaluación de manera finalista. Sin embargo, otros consideran que esta herramienta debe ser utilizada para la mejora continua de la universidad, es decir, su objetivo debe ser conocer los puntos débiles de la organización para mejorarlos a partir de planes estratégicos, dando lugar a un proceso circular que no tiene ni principio ni fin.

Junto con el concepto de evaluación y calidad promovido por el PNECU —modelo culturalista— que condiciona el proceso de evaluación, este trabajo ha puesto de manifiesto que la titulación como unidad de análisis presenta

37. Consejo de Coordinación Universitaria (2002).

un problema clave para el proceso de evaluación. Es decir, el PNECU recomienda tomar como referencia de la evaluación las titulaciones, olvidando en muchos casos la heterogeneidad administrativa del sistema universitario español, donde coexisten otras unidades, como centros o departamentos, que desempeñan tareas que se solapan con las de las titulaciones.

Por tanto, la estructura de la universidad y el concepto de evaluación y calidad han condicionado el proceso de evaluación desarrollado en las diferentes universidades españolas. Por ejemplo, durante el proceso de autoevaluación hay universidades que han adaptado la guía a su estructura y contexto, existiendo algunas que incluso han realizado prácticas de evaluación diferentes a las propuestas por el Consejo de Universidades —evaluación paralela—. Igualmente, la idea que se tenga de calidad condiciona la lectura de los indicadores de docencia e investigación, elemento que varía sustancialmente según las áreas de conocimiento científico. En general, no existe una relación entre la evaluación de la docencia y la investigación, o lo que es lo mismo, estas dos dimensiones de análisis son tratadas de forma independiente. En cuanto a la evaluación de la gestión, destaca que el modelo EFQM que recomienda el PNECU está inspirado en una filosofía de difícil aplicación en las universidades españolas, pues se enfrenta al modelo de funcionamiento tradicional de ésta, donde el cliente no está suficientemente definido, no existe un liderazgo fuerte y no ha sido objeto de especial atención, ni la satisfacción de las empresas con los egresados —indicadores *outcomes*—, ni la opinión de los alumnos sobre el servicio que reciben.

La fase de evaluación externa ha sido valorada de manera positiva, pues ha ayudado a universalizar la calidad, dar cuerpo a los juicios de valor, profundizar en la reflexión de las autoevaluaciones y puede ser una herramienta útil para tener referentes de calidad en otras titulaciones. La nota negativa en este apartado es la excesiva connivencia que en algunos casos se produce entre los diversos miembros de los comités de autoevaluación o entre el grupo de externos y el equipo decanal. Por otro lado, y en cuanto a la elaboración de los informes finales, existe un amplio consenso en torno a la mayor concretización de las propuestas de mejora, así como a que éstas sean más respaldadas por los equipos rectorales.

Para el buen desarrollo del proceso de evaluación, es necesario contar con los apoyos institucionales adecuados, ya que éstos son un factor del que depende en gran medida el éxito o fracaso de la implementación del PNECU en las universidades. El respaldo institucional a la evaluación se presenta a partir de las diferentes administraciones públicas, que pueden aportar recursos económicos e infraestructura, o desde las propias universidades que destinan parte de su presupuesto a esta actividad.

El análisis realizado ha desvelado que el apoyo institucional está condicionado por tres factores diferentes. En primer lugar, por las experiencias previas de evaluación que se tengan en las universidades. En segundo lugar, por la posición otorgada a los gabinetes de evaluación en el organigrama general, pues una vez que se ha consolidado la evaluación como herramienta para con-

seguir la calidad, falta saber si existe relación entre el proceso de evaluación y la toma de decisiones. Y, en tercer lugar, los recursos económicos destinados a este fin, pero no sólo para realizar la evaluación, sino también para llevar a cabo las propuestas de mejora. En definitiva, se manifiesta un descontento en lo que respecta al apoyo, lo que hace necesario una mayor implicación de las universidades y de las administraciones, así como la creación de algún tipo de mecanismo que premie o respalde más decididamente a aquellas universidades que han realizado una apuesta clara por conseguir la excelencia.

Tanto el apoyo institucional como el desarrollo del proceso de evaluación y la estructura universitaria —la titulación como unidad de análisis— han condicionado y determinado las consecuencias que ha tenido la implantación de este primer plan en cada una de las universidades. Entre los aspectos positivos, hay que recordar el importante efecto multiplicador que ha tenido en cuanto a participación en la mayoría de universidades, así como la creación de agencias regionales y la implantación de conceptos como el de eficacia y calidad que hasta hace poco tiempo no pertenecían a la esfera de la gestión universitaria. Sin embargo, todavía la evaluación no tiene la importancia suficiente para contribuir de manera directa a la mejora de la universidad. Se debe trabajar para tener mayor información sobre las instituciones y su infraestructura, así como apostar de manera decidida por la calidad buscando una mayor eficiencia en los recursos públicos y la mejora del servicio al ciudadano.

En definitiva, la introducción del modelo de evaluación de universidades a partir del PNECU ha ayudado a conocer mejor a esta institución y ha motivado la creación de redes regionales de evaluación. Este proceso tiene su punto más elevado en la creación de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA), que no sólo se debe limitar a acreditar, sino que debe aconsejar, coordinar e implicarse en los trabajos de evaluación destinados a mejorar las universidades. Igualmente, ha de establecer estándares de calidad hacia los cuales se debe converger.

Todo esto debe conducir a la introducción de prácticas evaluativas en los modelos de gestión universitaria, es decir, se debe avanzar hacia un modelo integrado de evaluación donde se ofrezca información relevante para ayudar a que las tomas de decisiones sean más transparentes, coherentes, racionales y eficaces. La universidad tiene que plantearse la evaluación como el principio y el fin de su política de calidad.

En definitiva, la apuesta por un modelo integrado debe partir de una evaluación que sirva para realizar una planificación a corto/medio plazo donde se establezca lo que se quiere conseguir, los medios que se necesitan y cómo se va a hacer. Planificación que debe ser continuamente evaluada para conocer los objetivos conseguidos y las dificultades encontradas para alcanzar otros. Sólo así este proceso tendrá sentido, porque «lo fundamental de la evaluación de la calidad no es que se pueda decir que existe, sino que produzca efectos»³⁸.

38. Pérez Díaz y Rodríguez (2001: 224).

Bibliografía

- ALONSO ESCONTRELA, M.L.; ÁLVAREZ LIRES, M.M. (1998). «Un modelo para orientar la evaluación y elaboración de los planes de estudios universitarios». *Revista de Ciencias de la Educación*, 173, p. 75-85.
- ALVIRA, F. (1991). *Metodología de la evaluación de programas*. Madrid: CIS.
- GRAO, J.; WINTER, R. (1999). «Indicadores para la calidad y calidad de los indicadores». En *Indicadores en la universidad: información y decisiones*. Madrid: MEC, p. 81-87.
- BRICALL, J.M. (ed.) (2000). *Informe Universidad 2000*. Madrid: MEC.
- BRYMAN, A. (1988). *Quality and Quality in Social Research*. Contemporary Social Research Series, vol. 18, Editor M. Bulmer, Londres: Unwin Hyman.
- BRYTTING, T. (1991). *Organizing in the small growing firm: a grounded theory approach*. The Economic Research Institute.
- CALLE PURÚN, E.; GIL MIGUEL, A. (1996). «Algunas reflexiones acerca de la enseñanza de la medicina, a dos años de la puesta en marcha del nuevo plan de estudios». *TARBIYA*, n.º 12, p. 39-47.
- WEISS, C. (1977). *Using Social research in public policy making*. D. C. Heath. Lixington.
- CARRERO PLANES, V. (1999). *Análisis cualitativo de datos: aplicación de la teoría fundamentada («Grounded Theory») en el ámbito de la innovación organizacional*. Castellón: Universidad Jaime I.
- CASTILLO BLASCO, L.; MARTÍNEZ DE PABLOS, M.J.; SERVER, G. (1999). «Evaluación de la información contenida en seis sedes web de las escuelas universitarias y facultades de Biblioteconomía y Documentación españolas». *Revista de Documentación Científica*, vol. 22, n.º 3 (julio-septiembre), p. 325-332.
- CLARK, B. (1983). *The higher education system: Academic Organization in Cross national perspective*. Berkeley University of California Press.
- CONSEJO DE UNIVERSIDADES (1998). *Plan Nacional de evaluación de la calidad de las universidades. Guía de Evaluación*. Madrid: MEC.
- CORVIN, J.; STRAUSS, A.L. (1998). *Basics of qualitative research: techniques and procedures for developing Grounded Theory*. Thousand Oaks, CA.
- CRESWELL, J.W. (1997). *Qualitative Inquiry and Research Design*. Choosing Among Five Traditions, Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- DE MIGUEL, A. (1973). *Diagnóstico de la Universidad*. Madrid: Guadarrama.
- DE MIGUEL, J. y otros (2001). *Excelencia: calidad de las universidades*. Madrid: CIS.
- DE MIGUEL, M. (coord.) (1991). *La evaluación de las instituciones universitarias*. Madrid: MEC.
- DOCHY, F.; SEGERS, M.; WIJNEN, W. (eds.) (1990). *Management information and performance indicators in higher education: an international issue*. Assen: Van Gorcum.
- ETXEGARAY; SANZ (1991). «La evaluación de la docencia del profesorado universitario». *Revista Investigación en la Escuela*, 15, p. 67-81.
- GINÉS MORA, J. (2000). «El gobierno y la gestión de las universidades bajo criterios de eficacia y servicios a la sociedad». *Papeles de Economía Española*, n.º 86, p. 213-244.
- GLASER, B. (1992). *Basic of Grounded Theory Analysis: Emergence vs. Forcing*, Mill Valley, CA: Sociology Press.
- GLASER, B.; STRAUSS, A. (1999). *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. Nueva York: Aldine de Gruyter.

- HERNÁNDEZ PINA, F. (1996). «La evaluación de los alumnos en el contexto de la evaluación de la calidad de las universidades». *Revista de Investigación Educativa*, 2, p. 25-20.
- IGLESIAS DE USSEL, J. (2000). «La universidad en la sociedad del conocimiento». En *Evaluación y calidad en las organizaciones públicas*. Madrid: INAP, p. 159-168.
- JIMÉNEZ GONZÁLEZ (1990). «Análisis y valoración del sistema de evaluación de la UNED desde la perspectiva del alumnado». *Revista Bordón: Revista de Orientación Pedagógica*, vol. 41, n.º 3, p. 459-462.
- KUVALE, S. (1996). *Interviews. An Introduction to Qualitative Research Interviewing*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- LUXAN, J.M. de (1997). «Programa experimental de evaluación de la calidad del sistema universitario». *Evaluación de programas y centros educativos*, p. 35-41.
- MARÍN IBÁÑEZ (1991). «El sistema pedagógico de la UNED y su rendimiento». Madrid, p. 23-31.
- MOLINA, S. (2001). *La universidad democráticamente masificada*. Zaragoza: Mira.
- NEAVE, G. (2001). *Educación superior: historia y política sobre la universidad contemporánea*. Barcelona: Gedisa.
- OSORO SIERRA, J.M. (1995). *Los indicadores del rendimiento en la evaluación institucional universitaria*. ICE. Universidad de Zaragoza.
- PADAGETT, D.K. (1998). *Qualitative Methods in Social Work Research. Challenges and Rewards*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- PEIRÓ, J.; PÉREZ, F. (1999). «El sistema de gobierno de la universidad española». *Sistemas de gobiernos de las universidades españolas: situación actual y perspectiva de futuro*. Madrid, MEC, p. 17-115.
- PÉREZ DÍAZ, V.; RODRÍGUEZ, J.C. (2001). *Educación superior y futuro de España*. Madrid: Fundación Santillana.
- PÉREZ JUSTE, R. (1991). *La Universidad Nacional de Educación a Distancia. Aproximación a un modelo innovador*. Madrid: MEC.
- POLL, R. (1998). *Medición de la calidad: directrices internacionales para la medición del rendimiento en las bibliotecas universitarias*. Madrid: ANABAD.
- RUIZ OLABUÉNAGA, J. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Deusto.
- SANTOS GUERRA, M.A. (1990). *Hacer visible lo cotidiano. Teoría y práctica de la evaluación cualitativa de centros escolares*. Madrid: Akal.
- SCRIVEN, M. y otros (1989). *Evaluation models: viewpoints on educational and human services evaluation*. Boston: Kluwer.
- TEJEDOR, F.J. (1996). «Evaluación de las actitudes de los universitarios hacia la universidad, los alumnos y los profesores». *Revista Española de Pedagogía*, 205, p. 461-485.
- (1998). *Los alumnos de la Universidad de Salamanca: características y rendimiento académico*. Estudios Pedagógicos 34. Universidad de Salamanca.
- TEJEDOR, F.J.; MONTERO, L. (1990). «Indicadores de la calidad docente para la evaluación del profesorado universitario». *Revista Española de Pedagogía*, 48 (186), p. 259-279.
- TRINIDAD, A. (1995). *La evaluación de instituciones educativas. El análisis de la Facultad de CC.PP. y Sociología de la Universidad de Granada*. Granada: Universidad de Granada.
- TRINIDAD, A.; GARCÍA, I. *Análisis de la bibliografía sobre evaluación de universidades (1990-2002)*. Documento de trabajo pendiente de publicación.

- TRINIDAD, A.; AYUSO, L.; GALLEGO, D. (2002). «Metaevaluación de la evaluación en centros universitarios». En *Asegurar la calidad en las universidades*. Universidad de Sevilla, p. 147-164.
- TRINIDAD, A. y otros (2001). *Evaluación institucional de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociología de la Universidad de Granada*. Universidad de Granada.
- VV.AA. (1994). *Proyecto Piloto Europeo para la Evaluación de la calidad en la enseñanza superior*.