

# META-ANÁLISIS DE LA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA

## El Caso de la evaluación del Plan Nacional de Evaluación y Calidad Universitaria en España

META-ANALYSIS OF QUALITATIVE RESEARCH  
The Case of the Evaluation of the National Plan for Evaluation  
and Quality of Universities in Spain

ANTONIO TRINIDAD REQUENA Y ANTONIO M. JAIME CASTILLO

*Universidad de Granada. España*  
atrinida@ugr.es amjaime@ugr.es

### RESUMEN

La evaluación ha adquirido una gran importancia en las universidades españolas desde la aprobación del Plan Nacional de Evaluación y Calidad de las Universidades (PNECU) en 1995. En este trabajo realizamos un estudio de los procesos de evaluación que se llevan a cabo en las universidades españolas, utilizando una metodología cualitativa para el análisis de la información proporcionada por los propios responsables de la evaluación en cada Universidad. Posteriormente, se realiza un meta-análisis sobre los códigos cualitativos obtenidos en la primera fase de la investigación, aplicando técnicas cuantitativas, como el análisis de correspondencias y el escalamiento multidimensional. Los resultados confirman que no puede hablarse de un único modelo de evaluación en las universidades españolas, sino que existe una gran variedad de modelos, debido a la diversidad en la estructura organizativa de las universidades españolas. Por otra parte, el apoyo institucional a la evaluación es una de las variables clave para entender el modelo de evaluación que se aplica y el grado de retroalimentación en la gestión universitaria.

### PALABRAS CLAVE ADICIONALES

Análisis de correspondencias, Complementariedad de métodos, Escalamiento multidimensional, Teoría Fundamentada, Validación.

### ABSTRACT

Evaluation has achieved a important role at Spanish Universities, since the National Plan for Evaluation and Quality of Universities (PNECU) was passed in 1995 in Spain. In this paper we make an examination of the evaluation processes in place at Spanish Universities, using a qualitative methodology for the analysis of the information given by the same agency in charge of evaluation at each University. After that, we perform a meta-analysis of the qualitative codes found in the early stage of the research process, using quantitative techniques such as correspondence analysis and multidimensional scaling. The findings confirm that we can not speak about one evaluation model, but there is a huge variety of evaluation models, because of the diversity in the organizational structure of the Spanish Universities. On the other hand, institutional support is one of the key variables in order to understand the evaluation model in place, and the extent to which there is a feedback at the University' management.

### ADDITIONAL KEYWORDS

Complementary Methods, Correspondence Analysis, Grounded Theory, Multidimensional Scaling, Validation.

## INTRODUCCIÓN

La preocupación por la elaboración de controles orientados a la mejora de la calidad universitaria ha llevado a muchos países europeos a diseñar diversas formas de evaluación universitaria institucional<sup>1</sup>. En el caso de España, se optó por la mejora de la calidad en las instituciones de educación superior mediante la elaboración de un *Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las universidades* (en adelante PNECU), publicado en 1995<sup>2</sup>. Este tiene como objetivos racionalizar la inversión, equiparar la Universidad española al contexto europeo, y dar información objetiva para llevar a cabo una toma de decisión más eficiente.

Este hecho ha provocado que la evaluación institucional adquiera en los últimos años una gran relevancia y presencia en las universidades públicas españolas, con resultados muy desiguales según el Consejo de Coordinación Universitaria. Para conocer la realidad de la evaluación institucional universitaria en España se ha realizado una metaevaluación del primer Plan<sup>3</sup> (Trinidad, 2003), 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, es decir, evaluar la propia evaluación.

Para llevar a cabo dicha metaevaluación se optó por elaborar un modelo de evaluación basado en la Teoría Fundamentada (en adelante TF) de Glaser y Strauss, utilizando como base la información cualitativa obtenida a partir de las entrevistas a los responsables de la evaluación en un conjunto amplio de universidades españolas. La TF es entendida como “una metodología de análisis, unida a la recogida de datos, que utiliza un conjunto de métodos, sistemáticamente aplicados, para generar una teoría inductiva sobre un área substantiva. El producto de investigación final constituye una formación teórica, o un conjunto integrado de hipótesis conceptuales, sobre el área substantiva que es objeto de estudio” (Glaser, 1992: 16). Mediante esta metaevaluación 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. En el proceso y resultados de la evaluación del PNECU se han seguidos los propios criterios de validación de la TF en sus dos vertientes, una en el desarrollo teórico de la teoría y otra en la aplicación práctica de la misma. La credibilidad de la teoría se dirige hacia el establecimiento de los criterios que las teorías generadas han de cumplir para ser fiables y derivadas de la aplicación de la TF, con la exigencia de tres criterios: el ajuste a los datos, la relevancia en la explicación

---

<sup>1</sup> Cuando hablamos de evaluación universitaria institucional estamos haciendo referencia tanto a las evaluaciones que hacen las propias universidades sobre las diferentes carreras o titulaciones que imparten, como a sus servicios, tales como bibliotecas, departamentos, etc.

<sup>2</sup> Aprobado por el Consejo de universidades mediante Real Decreto de 1 de Diciembre de 1995.

<sup>3</sup> Para ver el trabajo completo consultar Trinidad *et al.* (2003).

y la modificabilidad. En resumen, que la teoría sea capaz de explicar lo que sucedió en un tiempo anterior, predecir lo que puede suceder e interpretar lo que está sucediendo.

Finalizada la metaevaluación de PNCU utilizando los criterios propios de verificación de la TF, en este trabajo pretendemos llevar a cabo un contraste sistemático de los resultados obtenidos en el proceso de evaluación cualitativa aplicando una metodología cuantitativa de análisis sobre los códigos obtenidos en la fase cualitativa de la investigación. Por tanto, nuestro objetivo esencial aquí es llevar a cabo un meta-análisis cuantitativo sobre los datos cualitativos con el fin de validar las principales conclusiones objetivas en la fase cualitativa de la investigación. Por otro lado, la aplicación de técnicas cuantitativas (como el análisis de correspondencias múltiple y el escalamiento multidimensional) nos permite cuantificar las relaciones entre códigos cualitativos y elaborar mapas conceptuales dotados de una métrica cuantitativa que resultan más fáciles de interpretar que las relaciones de dependencia entre códigos que pueden establecerse en un análisis cualitativo tradicional. Por último, la combinación de técnicas cualitativas y cuantitativas sirve, hasta cierto punto, como control de calidad de los resultados de la investigación. El resultado final de este trabajo será el establecimiento de una tipología de universidades en función del modelo de evaluación que predomina en cada una de ellas.

Este artículo se organiza de la siguiente forma. En la sección siguiente presentaremos el PNECU como objeto de estudio y definiremos algunas de sus características esenciales. A continuación haremos un breve bosquejo de la Teoría Fundamentada y sus aplicaciones como metodología cualitativa de evaluación en el ámbito de las organizaciones educativas. En las dos secciones siguientes se analizan los principales resultados obtenidos en el proceso de metaevaluación de la evaluación universitaria en España empleando la metodología cualitativa. En la sección posterior se presentan los resultados de la aplicación de las técnicas cuantitativas sobre los códigos obtenidos en las fases previas de la investigación y se comprobará como los resultados de dicho análisis permiten verificar las conclusiones fundamentales que se derivan de la fase cualitativa de la investigación. Finalizamos con un breve apartado de conclusiones.

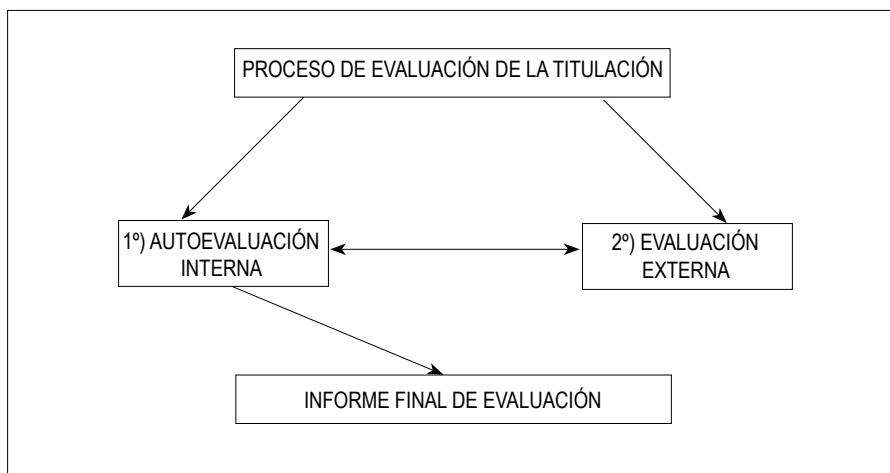
## **APROXIMACIÓN AL OBJETO DE ESTUDIO**

La intención del PNECU es que la Universidad se conozca a sí misma, es decir, que sea capaz desde su autonomía de detectar cuáles son sus puntos fuertes y débiles, poder desarrollar planes estratégicos que consigan la excelencia, la eficacia y la calidad, y de esta forma responder más adecuadamente al servicio que presta a la sociedad. Con esta finalidad el Consejo de Coordinación Universitaria ha realizado diversas convocatorias a las que han concurrido las universidades que lo han estimado oportuno (1996, 1998, 1999 y 2000), con distinto seguimiento y resultados en cada una de ellas.

El desarrollo del PNECU, a lo largo de cinco convocatorias realizadas, es el siguiente. En la convocatoria de 1998 concurrieron 51 universidades que correspondían a 230 titulaciones evaluadas. Tras el estudio de los informes globales emitidos por el Consejo

de universidades se detectaron 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 había aplicado hasta la fecha. Por este motivo, nuestro objeto de estudio ha consistido en evaluar este I Plan Nacional desarrollado entre los años 1996-2000. La finalidad es descubrir cuáles eran los principios teóricos que orientaban la acción a partir del PNECU y cómo se ha implantado éste realmente.

Figura 1.  
*Estructura del proceso de evaluación institucional*



Fuente: Elaboración propia.

El modelo de evaluación desarrollado en el PNECU toma como unidad de evaluación la titulación<sup>4</sup>. En ella se integran 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 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 y las propuestas de mejora para alcanzar la calidad (figura 1).

<sup>4</sup> La titulación como unidad de evaluación hace referencia al nivel de análisis sobre el que se hace la evaluación, en otras palabras, lo que abarca la evaluación, que en este caso son las carreras profesionales, como sociología, matemáticas, derecho.

La *autoevaluación* es la primera fase del proceso de evaluación. Se caracteriza por buscar un mejor conocimiento de la realidad en la que se inserta la titulación y su funcionamiento interno. El Plan Nacional de Evaluación establece que “se trata de un proceso interno que se lleva a cabo en la propia institución, consistente en una reflexión participativa y en profundidad sobre la realidad de su institución en relación con la calidad”. Para llevar a cabo el proceso de autoevaluación se forma un comité compuesto por personal de la propia unidad evaluada y representados por un presidente. El Comité de Autoevaluación creado en la titulación trabaja en todo momento coordinado con el Comité Evaluador de la Universidad y con una Unidad Técnica de soporte y gestión a la organización. Todos los miembros pertenecientes a esta comisión deben seguir las pautas y los contenidos a evaluar establecidos en la Guía de Evaluación —elaborada por el Consejo de Universidades— (tabla 1) a fin de elaborar el autoinforme de evaluación a partir del análisis descriptivo y objetivo de la realidad y las primeras conclusiones en torno a los puntos fuertes y débiles de la titulación.

La *evaluación externa* es la segunda fase del proceso de evaluación. Se realiza por un comité de evaluación externa compuesto por expertos académicos de otras universidades, representantes del mundo empresarial relacionados con el campo de trabajo y las nuevas demandas profesionales de la titulación y expertos en metodología evaluativa de enseñanza superior. La evaluación se realiza a partir del informe de autoevaluación y la visita a la unidad evaluada. Tras analizar el autoinforme y realizar el trabajo de campo en la titulación, el comité de expertos elabora el *Informe de Evaluación Externa*, donde se destacan los puntos fuertes y débiles y las propuestas de mejora, remitiéndose al Comité de Autoevaluación encargado de realizar el informe final de la titulación.

Tabla 1.  
*Dimensiones que hay que evaluar en cada titulación*

ENSEÑANZA	INVESTIGACIÓN	GESTIÓN
Metas y objetivos	Contexto de la investigación	Liderazgo
Programa de Formación	Objetivos de la investigación	Política y estrategia
Desarrollo de la enseñanza	Recursos de la investigación	Gestión del personal
Resultados de la enseñanza	Estructura de la investigación	Gestión de Recursos
Alumnos	Rendimiento	Procesos
Instalaciones y recursos		Satisfacción usuarios
		Satisfacción del personal
		Resultados

Fuente: Elaboración propia.

Descrito el modelo de evaluación desarrollado en el PNECU para las universidades españolas, podemos pasar a conocer el principio que inspira la realización de la primera parte de este trabajo. Tomando como marco la puesta en marcha y los efectos del PNECU, dicho principio consiste en un estudio sobre la realidad de la evaluación institucional universitaria en España a partir de una metaevaluación del primer Plan. se 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 (Santos Guerra, 1990).

### LA TEORÍA FUNDAMENTADA COMO MODELO DE EVALUACIÓN

En la evaluación del PNECU se ha optado por el método 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 o como señala (Ruíz Olabúenaga, 1996: 15) “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”. De esta interacción simbólica o interpretación que hacen los individuos de la realidad nace un significado compartido por los participantes.

Al ser nuestro objeto de estudio amplio, complejo y al utilizar la *Grounded Theory* como enfoque de evaluación es necesario usar el análisis inductivo, lo que nos lleva a que a medida que avanza la investigación tienen que emerger nuevas realidades. Por tal motivo se ha optado por la entrevista abierta, que deberá concluir a medida que se produzca la saturación de las categorías. El qué y a quién evaluar vienen marcados 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 como se decide a quién evaluar y lo más relevante qué evaluar. Por tanto, qué evaluar y quién evalúa viene marcado 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).

Este enfoque de evaluación no parte de los contenidos ni de los resultados obtenidos en las evaluaciones realizadas en las distintas universidades, sino que se empieza desde abajo con el objetivo de poder construir una teoría basada en los datos. En definitiva, la perspectiva utilizada es inductiva, o mejor dicho, no se han predeterminado los contenidos de la evaluación, ya que se ha prescindido de metas, objetivos e hipótesis concretas. Como establece (Bryman, 1988: 389), 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”.

Atendiendo a tales principios se ha considerado que la *Grounded Theory* ayuda a elaborar un modelo de evaluación que integre todos los elementos y procesos de la

evaluación. La *Grounded Theory* o Teoría Fundamentada 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 en un segundo momento —desarrollo de los elementos dinámicos del modelo— que 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, la *Grounded Theory*, permite ir redefiniendo constantemente los códigos; más concretamente, desde la inducción se genera, a modo de hipótesis, una teoría fundamentada en los datos empíricos que, en un primer momento, será sustantiva o no generalizable y, en un segundo momento y tras la comparación de todos los datos será formal o generalizable. Además, en 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 o *memos*<sup>5</sup> y códigos teóricos que permiten interpretar y teorizar los datos. Se trata de no quedarse simplemente en la codificación y organización de la información, sino en dar un paso más; ir más allá de los datos, construir hipótesis teóricas. 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 de una teoría (Trinidad y otros, 2006).

Lo que se produce a lo largo de toda la evaluación es un proceso de acción/interacción, repetido entre la recopilación y el análisis de datos que van a la par. En este sentido, hay que afirmar que ésta no es una evaluación lineal, pues no había nada decidido de antemano y no se sabía hasta dónde se tendría que llegar para poder construir una teoría basada en datos consistente, en donde los códigos y las categorías están predeterminados. No olvidemos que es un proceso de transformación de los datos originales, basados en la segmentación de las entrevistas, a niveles superiores de abstracción conceptual, donde van emergiendo hipótesis conceptuales testadas por el proceso de recogida y análisis de datos, hasta su comprobación en una teoría sustantiva.

En este proceso, la recopilación de datos, mediante entrevistas abiertas a los responsables de la evaluación institucional de las universidades, va unida al análisis de los datos mediante la codificación abierta y la utilización del método comparativo constante con la intención de ir asignando códigos a los incidentes y saturar las categorías que agrupan a esos códigos sustantivos. De esta manera, el proceso se repite hasta que saturamos todas las categorías mediante la codificación selectiva, no surjan nuevos incidentes en la variabilidad de los datos y promovamos una categoría central que integre todos los conceptos, para finalizar con una explicación teórica basada en los datos. Pero veamos todo este proceso de manera más detenida.

---

<sup>5</sup> Se entiende por *memos*, explicaciones teóricas o descripciones de los datos emergidos a lo largo del proceso de codificación. En definitiva, los *menos* permiten hablar a las categorías y sus relaciones.

## EL PROCESO DE EVALUACIÓN. LA EMERGENCIA DE LOS CÓDIGOS Y SU POSTERIOR INTEGRACIÓN

Partiendo de los principios de la *Grounded Theory*, la evaluación es un proceso continuo de identificación, comparación e integración de los datos procedentes de la aplicación de las intervenciones causadas por un conjunto de medidas aplicadas en un tiempo y contexto determinado, con la intención de realizar un juicio de valor basado en la emergencia de una teoría basada en datos. Del análisis de la definición se deducen tres elementos claves del proceso de evaluación. En primer lugar, la identificación de los incidentes de la variabilidad de los datos para asignarle códigos; segundo, la comparación de los códigos sustantivos, conceptos y categorías, mediante el método comparativo constante y, por último, la integración de todos ellos en una teoría basada en los datos.

De la aplicación de tales principios a la evaluación del Plan Nacional de Calidad y Evaluación de las universidades, el proceso de recogida y análisis de datos empezó con la selección de una Universidad. A pesar de que Glaser dice que se puede empezar el trabajo de campo entrevistando a cualquier sujeto implicado en nuestro objeto de estudio, en este caso, se ha partido de un muestreo teórico<sup>6</sup> de la universidades españolas, atendiendo a los parámetros de antigüedad y tamaño, con la intención de tener conocimiento de la variabilidad que representan entre ellas y facilitar, en última estancia, la saturación de los contenidos a evaluar.

El proceso de evaluación empieza con la entrevista abierta al responsable de la evaluación de la Universidad de Barcelona. La primera entrevista tiene una relevancia especial, al ser la que abre todo el posible contenido de la evaluación, al igual que condiciona la selección de los nuevos evaluadores. Por ello, se pensó en la Universidad de Barcelona, al concurrir diversas circunstancias relevantes para la evaluación: tener experiencia en evaluación anterior al PNECU, ser una Universidad de tamaño grande, antigua y contar con un número considerable de titulaciones evaluadas. Las siguientes universidades se fueron seleccionando en función de los principios que señala el muestreo teórico, como requiere la *Grounded Theory*.

Realizada la primera entrevista, se transcribe para su codificación, a pesar de que Glaser asegura que no es necesario ese tedioso proceso. Pero en este caso sí se hizo, al entender que facilitaba el trabajo de codificación y análisis a los tres investigadores que han intervenido en todo el proceso de evaluación. Con la intención de evitar la subjetividad del análisis cualitativo, se parte de una codificación abierta, en el sentido de que no hay unos códigos preestablecidos para realizarla, además de utilizar la triangulación de sujetos y la validez comunicativa en la codificación. Esta herramienta, según diversos autores, entre ellos Creswell (1997)<sup>7</sup>, permite la verificación del control en la calidad en la investigación cualitativa. Por otro lado, la validez comunicativa, como recoge Kuvale

---

<sup>6</sup> En este caso el muestreo teórico no se aplica bajo el marco de referencia de la *Grounded Theory*, sino como conjunto de perfiles de universidades españolas definidos teóricamente por la literatura especializada.

<sup>7</sup> Cfr. por Carrero (1999).



(1996), es un intento de establecer los criterios de verdad en aquellos puntos que utiliza y consensúa la comunidad, bajo criterios de validez pragmática de las teorías.

Todo ello ha supuesto un proceso cíclico y continuo, donde al finalizar cada entrevista, tres investigadores por separado la han codificado, *identificando* incidentes para asignarle un código, y han realizado una posterior puesta en común de los tres, para generar acuerdos en relación con dicho proceso. Pero antes de buscar las interacciones se generan previamente los códigos, o mejor, deben dividirse los datos —frases, citas, oraciones o palabras— en partes. En cada sesión se contrasta y compara, en primera instancia, la asignación realizada por cada codificador a los incidentes sea la misma y, en segunda instancia, la comparación de código a código en cada una de las entrevistas realizadas. Estos códigos no pueden ser interpretados como absolutos, ya que en cualquier momento de la evaluación se puede producir algún cambio o disonancia al incorporar nuevos elementos a la evaluación, es decir, siempre se ha estado sujeto a los ajustes en la integración.

En la comparación está el ajuste, en el proceso continuo de la aplicación del método comparativo constante a lo largo de todo el proceso de evaluación. La comparación de incidente a incidente y de códigos a incidentes, realizada en cada sesión por los tres investigadores, permite la emergencia de un listado de códigos sustantivos asignados a los contenidos de la evaluación. En un primer momento el listado de códigos va creciendo de sesión a sesión a un ritmo vertiginoso, hasta que la categorización de los mismos (al depurar aquellos hechos no relevantes para la evaluación del PNECU o subcategorías compartidas) provoca la reducción de la lista de códigos a través de la construcción de categorías y sus propiedades.

En el largo camino de la recogida la codificación y la comparación es necesario ir hacia el ajuste de los conceptos, para ir promocionando aquellas hipótesis de trabajo que van surgiendo a través de los códigos vivos y de los códigos teóricos que van arrojando luz a los datos. Este proceso desemboca en una codificación selectiva que permite ir saturando los códigos y desechar todos aquellos que son irrelevantes para la evaluación. Todos sabemos que en una entrevista abierta se tratan muchos temas que no tienen nada que ver con el objeto de la investigación, siendo necesario orientar las entrevistas hacia contenidos relevantes y dando sentido a toda la evaluación, lo que nos posibilita la reducción por la clasificación de los códigos sustantivos en familias.

En este momento del análisis se crean los conceptos que explican partes del fenómeno y sus relaciones por medio de la codificación selectiva. Las categorías o ideas ayudan a generar las familias de códigos, que son consecuencia directa de la saturación teórica y del proceso de integración de los datos (lista de familias recogidas en la tabla 2). Tanto las familias como los códigos conceptuales delimitan hacia dónde tiene que ir la investigación y, lo que es más importante, dar un paso en el nivel de abstracción, despegándonos de los códigos *in vivo* para dar paso a los conceptos, al señalar cuál es el eje alrededor del que gira toda la realidad evaluada y focalizar la relación de categorías emergentes en la dirección de la categoría central. En definitiva, abandonamos la fase puramente descriptiva para dar paso a la interpretación, a la fase explicativa, y con ello a la generación de una teoría basada en datos.

Tabla 2.  
Lista de códigos sustantivos y familias de códigos

CODIGOS SUSTANTIVOS		FAMILIAS
1.1. Indicadores de servicios	9.1. Acreditación	1. Evaluación de Servicios
1.2. Problemas evaluación servicios	9.2. Calidad	2. Evaluación Docencia
2.1. Indicadores docencia	9.3. Cambio Mentalidad	3. Evaluación Gestión
2.2. Problemas evaluación docencia	9.4. Certificación	4. Evaluación Investigación
3.1. EFQM	9.5. Consecuencia del PNECU	5. Problemas Aplicación Guía
3.2. Indicadores gestión	9.6. Consecuencias evaluación	6. Estructura de la Evaluación
3.3. Omisión gestión	9.7. Cultura de calidad	7. Evaluación Paralelas
3.4. Problemas evaluación gestión	9.8. Cultura de la evaluación	8. Proceso de Evaluación
4.1. Indicadores investigación	9.9. Segundo PNECU	9. Consecuencias Evaluación
4.2. Problemas investigación	9.10. Implantación mejoras	10. Valoración del PNECU
5.1. Base de la guía	9.11. Planes de mejora	11. Apoyo Institucional
5.2. Falta de instrumentos	9.12. Problemas evalu. seguimiento	12. Órgano del que Depende
5.3. Fuentes secundarias	9.13. Propuestas de mejora	13. Financiación
5.4. Indicadores	10.1. Críticas al PNECU	14. Experiencias de Evaluación
5.5. Titulación como unidad	10.2. Valoración del PNECU	15. Futuro
5.6. Modificación guía	10.3. Virtudes del PNECU	
5.7. No siguen guía	11.1. Apoyo institucional	
5.8. Plazos	11.2. Apoyo evaluación	
5.9. Problemas aplicación	11.3. Equipo de trabajo	
5.10. Aplicación guía	12.1. Estructura de la Universidad	
5.11. Valoración bloques	12.2. Órgano del que depende	
5.12. Valoración guía	12.3. Estructura organizativa	
5.13. Valoración guía UCUA	13.1. Dinero	
6.1. Comité técnico	13.2. Financiación universitaria	
6.2. Oficina técnica	14.1. Año de creación	
6.3. Estructura organizativa	14.2. Origen evaluación en España	
6.4. Evaluación estructura	14.3. Visión anterior de la Universidad	
6.5. Evaluación seguimiento	15.1. Visión de la comparación	
6.6. Evaluación integrada	15.2. Valoración ranking	
6.7. Evaluación titulación	15.3. Retos	
6.8. Comité externos	15.4. Planes estratégicos	
6.9. Informe final	15.5. Futuro evaluación	
6.10. Metaevaluación	15.6. Futuro gabinetes	
7.1. Actividades	15.7. Agencia europea	
7.2. Evaluación paralela	15.8. Agencia nacional	
7.3. Evaluación parcial	15.9. Agencias regionales	
7.4. Evaluación Tercer ciclo		
8.1. Equipo de Trabajo		
8.2. Finalidad de la evaluación		
8.3. Proceso de evaluación		
8.4. Siguen Metodología		
8.5. No siguen Metodología		
8.6. Seguimiento guía		
8.7. Valoración del proceso		

Fuente: Elaboración propia.

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. Llegamos a un punto donde las entrevistas no aportan 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. Con el final de este proceso concluye el trabajo de campo y la emergencia de la lista de códigos sustantivos que recoge en el tabla 2. Por otro lado, queda definida la población que ha participado en la evaluación, que en este caso define el quién evalúa. Así, las universidades que han participado en la evaluación son 17, pertenecientes a distintas Comunidades Autónomas, con trayectorias y posiciones muy distintas que representan una amplia variabilidad de las existentes<sup>8</sup>.

En este momento del proceso de evaluación, la *integración* es la cuestión clave para llevar a buen fin todo el proceso de evaluación. En la comparación de *concepto a concepto* se empiezan a focalizar las relaciones entre las familias de códigos entre los que emerge el código central —“La titulación como unidad de análisis”— ya que al explicar la mayor variabilidad de los incidentes encontrados y establecer las conexiones entre ellos, dando paso así a la integración de la variabilidad de los datos y a los procesos sociales que los avalan. De todo este complejo proceso de comparación han emergido la lista de códigos conceptuales, el proceso social básico y el código central, recogidos en la tabla 3.

Tabla 3.  
*Lista de códigos conceptuales*

CÓDIGOS CONCEPTUALES	PROCESOS SOCIALES	CÓDIGO CENTRAL
Estructura organizativa Unidad de evaluación Alternativas Idoneidad de gestión Producción científica Dominio docencia Realidad diversa Apoyo político Dominio experiencias Planificación futuro Idea de gestión	Gestión de la Universidad	La titulación como unidad de análisis

Fuente: Elaboración propia.

<sup>8</sup> Las universidades que han participado son las siguientes: Universidad de 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.

La promoción del código central (la titulación como unidad de análisis) surge como resultado de la evolución de los *memos* registrados a lo largo del proceso de codificación comunicativa. *Memos* que han ido dando sentido a los datos y permitido integrar un conjunto de códigos teóricos que dan fuerza a la hipótesis de que el nivel de análisis concedido a la evaluación en el PNECU explicaba la variabilidad de los datos recogidos en el trabajo de campo. Ello explica el apoyo institucional concedido en cada Universidad; las críticas sobre el mismo; el apoyo financiero; y el haber asumido otros planteamientos evaluativos en las distintas universidades.

De la integración en la búsqueda de relaciones nace la teoría sustantiva basada en datos, que explica el comportamiento de las familias y las relaciones entre ellas. De estas relaciones emerge el código que descubre hacia dónde converge toda la realidad evaluada (código central), proceso explicado en la figura 2. A partir de aquí el despegue de los datos es fundamental para poder dar paso a la emergencia 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. En este sentido la clave está en el proceso social básico denominado “gestión de la Universidad”. Donde trasparamos el marco de las universidades españolas, para centrarnos en modelos de gestión, que explica todos los procesos evaluativos desarrollados en las universidades.

## LA INTEGRACIÓN Y LA ESCRITURA TEÓRICA

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 al estar implicados procesos distintos de gestión universitaria, 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 se 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.

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 en investigación. Sin embargo, los departamentos<sup>9</sup>, que asumen

---

<sup>9</sup> 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

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 se derivan el resto de los procesos que forman parte de la evaluación universitaria. Por ello, es la unidad de análisis<sup>10</sup> 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 se 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 es un 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.

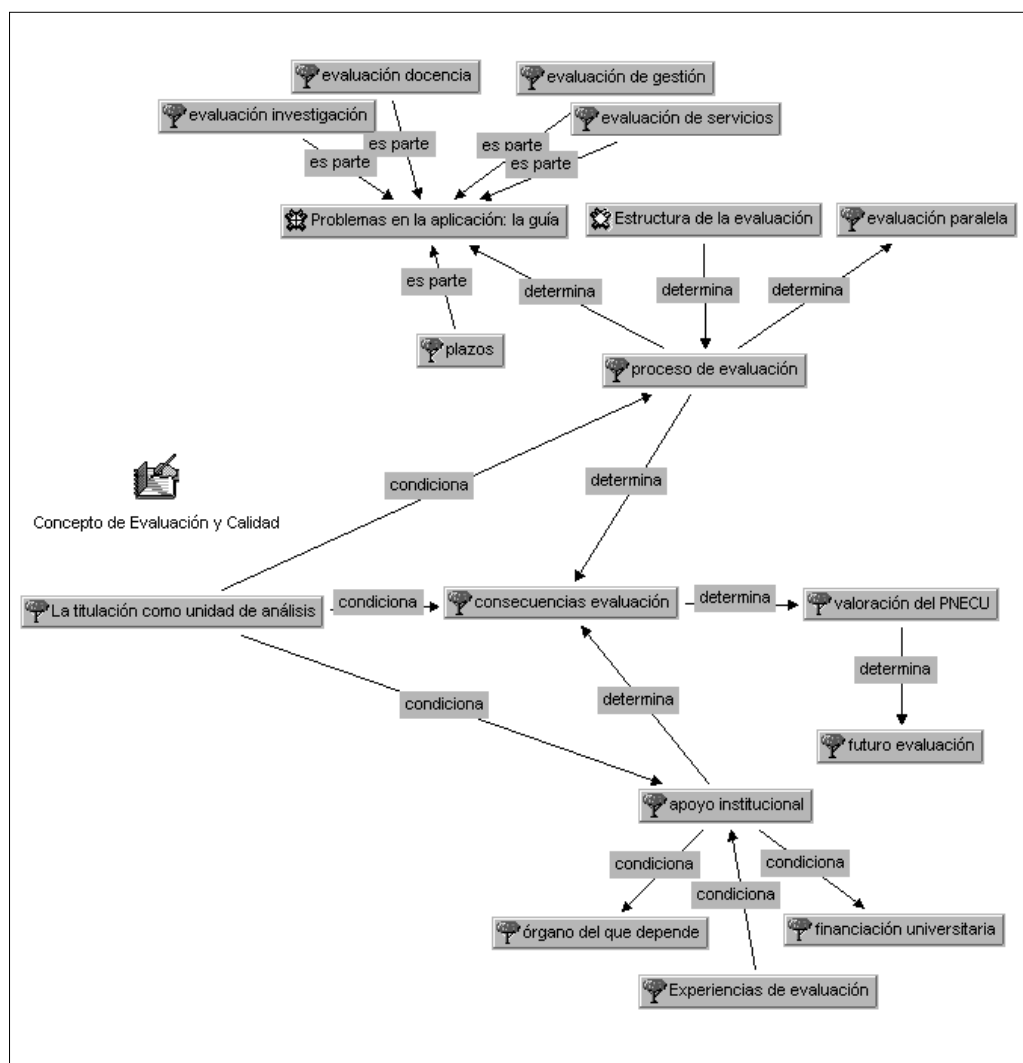
Finalmente, la visión que los encargados de llevar a cabo las tareas evaluativas tienen sobre el futuro de la evaluación en España, está determinada por la valoración que estos hayan realizado del PNECU, valoración que depende de la importancia que se dé a la evaluación en cada Universidad y de la idea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

---

los departamentos, el problema viene cuando hablamos de enseñanza, ya que la palabra "organizar" aparece en la LRU como competencia de ambas entidades.

<sup>10</sup> La "titulación como unidad de análisis" es el Código Central de esta investigación, y hace referencia a la unidad universitaria evaluada.

Figura 2.  
La integración de la titulación como unidad de análisis



Fuente: Elaboración propia.

## Los procesos sociales implicados

Las acciones modeladas y las interacciones de los individuos en el transcurso del tiempo, que crean y sostienen lo que sucede en la estructura social, han hecho que el desarrollo del proceso de aplicación del PNECU haya dependido del apoyo e importancia concedidos a la evaluación en cada Universidad, así como del concepto de gestión universitaria 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, por otro lado, están aquellas 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 que la planificación, tanto a corto como a largo plazo, está basado en la evaluación<sup>11</sup>, pues para desarrollar planes estratégicos es necesario tener información del entorno de la propia institución para anticiparse a los cambios.

En definitiva, la aplicación del PNECU y todo proceso de evaluación debe determinar la toma de decisiones, cuestión que depende de la forma de entender la gestión universitaria. 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 decisiones, es decir, el proceso de 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 tienen en cuenta la información emanada de las evaluaciones.

Todo esto debe conducir a la introducción de prácticas evaluativas en los modelos de gestión universitaria, en otras palabras, se debe avanzar hacia un modelo integrado de evaluación donde se ofrezca información relevante para ayudar a que la toma de decisiones sea más transparente, coherente, racional y eficaz. La Universidad tiene que plantearse la evaluación como el principio y el fin de su política de calidad. En conclusión, la apuesta por un modelo integrado de gestión universitaria 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 importante de la evaluación de la calidad no es hacerla, sino que produzca efectos.

---

<sup>11</sup> 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. Este 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.

## META-ANÁLISIS CUANTITATIVO

El concepto de meta-análisis hace referencia a la validación de los resultados de una investigación previamente realizada aplicando técnicas diferentes que permitan contrastar los resultados. Aplicado al objeto de estudio concreto que aquí estamos analizando, el meta-análisis cuantitativo consiste en la aplicación de técnicas cuantitativas con el fin de validar los resultados cualitativos obtenidos en la primera parte de la investigación, lo cual es posible gracias al desarrollo de las técnicas de reducción de datos y de escalamiento óptimo. Estas técnicas permiten representar en espacios de baja dimensionalidad un conjunto amplio de objetos (o códigos), obteniendo así un mapa conceptual del tema de la investigación. La aplicación de técnicas cuantitativas sobre datos cualitativos es relativamente reciente y novedosa en la investigación sociológica, pero constituye una vía fundamental de integración entre los métodos cuantitativo y cualitativo, teniendo como base unos mismos datos. De esta forma, permite verificar hasta qué punto son acertadas las conclusiones obtenidas en el análisis cualitativo.

Es preciso destacar los dos fundamentos en los que se basa esta idea de meta-análisis cuantitativo. En primer lugar, se toma como *input* en el análisis de datos cuantitativo la información codificada en el análisis cualitativo, por lo que los resultados obtenidos mediante las técnicas cuantitativas descansan sobre el supuesto de que la fase de codificación en la investigación cualitativa se ha realizado de forma apropiada, siguiendo el procedimiento descrito en las secciones anteriores. En segundo lugar, la estructura de las relaciones entre códigos no están prefijados de antemano en el análisis cualitativo, por lo que el análisis cuantitativo no tiene como finalidad operativa directa validar las relaciones causales halladas en el análisis cualitativo, sino construir un mapa conceptual de los códigos cualitativos basado en una métrica cuantitativa. Dicho de otra forma, los resultados del análisis cuantitativo no dependen de la interpretación cualitativa de las relaciones entre códigos, lo que permite contrastar hasta qué punto las inferencias cualitativas son adecuadas a partir de los códigos.

A nivel práctico, las técnicas cuantitativas adecuadas para llevar a cabo la labor de meta-análisis son aquellas técnicas de carácter inductivo que permiten elaborar una representación gráfica de las relaciones entre códigos, a partir de una métrica propia. Así diremos que dos códigos se hallan relacionados entre sí cuando en muestreo repetido sobre los discursos cualitativos analizados, dichos códigos tiendan a aparecer simultáneamente. La proximidad (o lejanía) entre códigos denota precisamente el grado de asociación cuantitativa en la aparición de dichos códigos.

En esta fase de meta-análisis cuantitativo hemos procedido en dos fases, aplicando dos técnicas diferentes de escalamiento dimensional de datos. En la primera fase se aplica un análisis de correspondencias sobre los códigos obtenidos en el análisis cualitativo, para representar en un espacio de dos dimensiones las relaciones entre los diferentes códigos. En la segunda fase, hemos analizado la relación entre los diferentes sujetos que intervienen en la investigación (universidades, en este caso), con el fin de analizar semejanzas y diferencias entre los mismos. En el marco de esta investigación, la distribución de las



universidades en el hiperplano nos permite establecer una tipología de universidades en función del grado de afinidad (o diferencia) en los procesos de evaluación que siguen. De los resultados obtenidos se desprende que la ordenación de códigos de análisis y universidades se adecua a un patrón sistemático, que es consistente con las principales conclusiones que se derivan del análisis cualitativo.

La primera labor para analizar las relaciones entre los códigos cualitativos consiste en la cuantificación de la información cualitativa. Dicha cuantificación se ha realizado aplicando una lógica binaria a los códigos extraídos en el análisis cualitativo. Para ello hemos creado una base de datos cuantitativos en la que cada caso de la base de datos representa un fragmento codificado de texto de una de las entrevistas que se utilizan en el análisis cualitativo, mientras que las variables representan las familias de códigos obtenidos en el análisis previo. Por lo tanto, una variable tomará valor uno en un caso concreto si en ese fragmento de texto está presente el código cualitativo en cuestión y tomará valor cero en caso contrario. Dicho de otra forma, los valores de las variables representan la presencia o ausencia de un código en un fragmento de texto concreto. De esta manera, nuestra base de datos está compuesta por un total de 1.667 casos (o fragmentos de texto) obtenidos a partir de las 17 entrevistas que conforman la unidad hermenéutica y un total de 9 variables que representan las familias de códigos definidas en las secciones precedentes, a partir de 103 variables (o códigos cualitativos).

### **Análisis de correspondencias entre códigos**

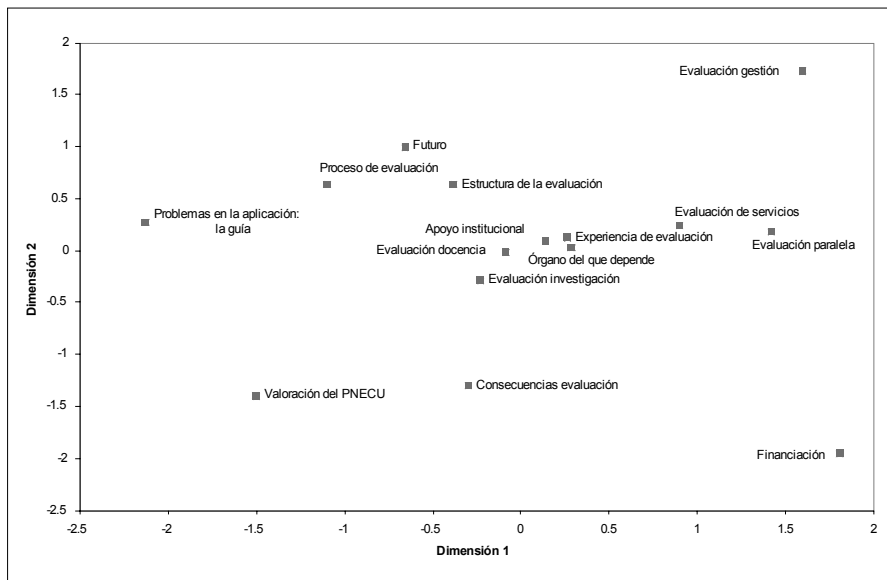
A través del análisis de correspondencias queremos estudiar el grado de relación entre los diferentes códigos agrupados en familias<sup>12</sup> (que representan las variables en el análisis de correspondencias tradicional) de la unidad hermenéutica, de forma parecida al análisis de correspondencias estándar que se aplica sobre datos cuantitativos. Desde el punto de vista puramente estadístico, el análisis de correspondencias (CA) tiene como objetivo principal representar gráficamente las categorías de un conjunto de variables en un espacio de baja dimensionalidad, con el fin de facilitar la interpretación de los datos (Greenacre y Blasius, 1994). Con este propósito, el análisis de correspondencias toma como matriz de análisis las tablas de contingencia bivariadas en las que cada fila representa una categoría de la variable de fila y cada una de las columnas representa una categoría de la variable de columna. En el caso del análisis de correspondencias múltiple (MCA) que se emplea aquí, la tabla de contingencia, denominada tabla de Burt, es una matriz simétrica que contiene una fila/columna por cada una de las categorías de cada una de las variables que intervienen en el análisis, la cual se obtiene a partir de una transformación matricial de la matriz original de datos<sup>13</sup>.

---

<sup>12</sup> Ver figura 2, donde se representa la agrupación de códigos en familias de códigos.

<sup>13</sup> En términos matemáticos, la tabla de Burt se define como el resultado del producto matricial  $X' * X$ , donde  $X$  es la matriz original de datos y  $X'$  es su matriz transpuesta, según la notación habitual.

Gráfico 1.  
La integración de la titulación como unidad de análisis



Fuente: Elaboración propia.

En el gráfico 1 se representan gráficamente los resultados del análisis de correspondencias múltiple, a partir de las puntuaciones de cada familia de códigos en las dos primeras dimensiones del análisis. A pesar de que la primera impresión del gráfico puede provocar cierta confusión por la gran cantidad de códigos que intervienen en el análisis, se pueden extraer algunas conclusiones importantes en relación con los resultados cualitativos previos. Desde el punto de vista técnico, las dos dimensiones consideradas en el análisis de correspondencias explican conjuntamente una inercia acumulada del 85 %, después de aplicar la transformación de los valores de la inercia propuesta por Benzécri<sup>14</sup> (1979). En términos del análisis de correspondencias, la inercia de cada dimensión es

<sup>14</sup> En el análisis de correspondencias el concepto de inercia explicada hace referencia a la capacidad de las dimensiones en la representación gráfica para representar la verdadera estructura de los datos. La inercia total se define como la suma de los productos de la masa de cada casilla (su peso relativo en la tabla) por su distancia al centroide. La transformación de Benzécri (1979) sobre los valores de la inercia se aplica generalmente en el análisis de correspondencias múltiple para reducir el número de dimensiones relevantes. Al aplicarla se eliminan de la base de cálculo de la inercia acumulada aquellas dimensiones cuyos valores de inercia son inferiores a  $B=1/Q$ , siendo Q el número de variables en el análisis. En situaciones con un número elevado de variables incluidas en el análisis la transformación de Benzécri es más efectiva que la transformación de Greenacre (1984).

un concepto similar a la varianza explicada por cada componente en el análisis factorial. Del mismo modo, la inercia acumulada es el equivalente de la varianza acumulada en el análisis factorial y refleja la cantidad de variabilidad de los datos que es explicada por el análisis. En cualquier caso, hemos de tener en cuenta que, conforme se incrementa el número de variables en el análisis de correspondencias múltiple, los valores de la inercia tienden a ser bastante pobres por lo que un valor de inercia acumulada del 85 % en dos dimensiones puede considerarse un resultado razonablemente bueno.

Las dimensiones que se extraen del análisis bidimensional (representadas por los ejes de abscisas y ordenadas del gráfico) establecen una ordenación de los códigos de análisis consistente con los resultados del análisis cualitativo. La primera dimensión, representada en abscisas, puede interpretarse como el componente institucional de la evaluación. Representa el grado de apoyo institucional al proceso de evaluación, así como su grado de penetración en la cultura organizativa de cada Universidad. Por este motivo, los códigos que aparecen en la parte izquierda del gráfico hacen referencia a los problemas que se derivan de la aplicación de los procesos de evaluación como consecuencia de las resistencias organizativas, las cuales son producto tanto de la falta de apoyo institucional como de la debilidad de una cultura de la evaluación en la estructura orgánica de la Universidad.

En la parte derecha del gráfico, por el contrario, aparecen aquellos códigos (agrupados en familias) que hacen referencia al apoyo institucional al proceso evaluativo, así como los aspectos positivos de la evaluación que tienen un efecto de *feedback* positivo sobre la propia Universidad y fomentan la cultura de la calidad universitaria. La implicación de estos resultados es que, de acuerdo con las informaciones de los expertos, existe un círculo vicioso y un círculo virtuoso en los procesos de evaluación. En el círculo vicioso, los problemas de diseño institucional refuerzan las resistencias organizativas y frenan la implantación de los resultados derivados de la evaluación. En el círculo virtuoso, los efectos positivos de la evaluación permiten la implementación de mejoras prácticas y contribuyen al cambio organizacional. Esto explicaría la existencia de dos tipos básicos de universidades: aquellas en las que la evaluación es algo secundario y no tienen un compromiso con la calidad; y aquellas otras que están orientadas a la calidad y en las que la evaluación tiene un peso enorme.

La segunda dimensión, representada en ordenadas, puede interpretarse como un *continuum* que va desde los aspectos macro (del contexto) hasta los aspectos más micro (internos) del proceso de evaluación. Así, en el cuadrante inferior del gráfico tienden a aparecer los códigos que hacen referencia a los elementos que conforman el contexto externo de la evaluación, tales como las regulaciones normativas que emanan del Ministerio de Educación o los criterios de la ANECA, que son aspectos que condicionan el proceso de evaluación desde fuera. En el cuadrante superior del gráfico aparecen los elementos más internos del proceso de evaluación, aquellos que permiten hacer operativos los procesos concretos de evaluación, a partir del marco institucional que se define en el primer cuadrante. Una interpretación de esta dimensión nos lleva a la conclusión de que, según la concepción de los evaluadores, existe todavía una importante separación entre los elementos del con-

texto institucional y su aplicación práctica a través de los instrumentos de la evaluación. Por este motivo las resistencias organizativas en el interior de la organización pueden llegar a bloquear los procesos de evaluación. En última instancia, se refuerza la conclusión derivada del análisis cualitativo de que el éxito de la evaluación está claramente condicionado por el nivel de apoyo institucional y la cultura organizativa de la Universidad.

Como puede verse en el gráfico 1, las categorías centrales del análisis de correspondencias se corresponden con las familias de códigos “apoyo institucional”, “experiencia de evaluación” y “órgano del que depende”. En términos del análisis de correspondencias, ello implica que los códigos que tienen una mayor masa en el análisis de correspondencias son los que pertenecen a estas familias. Son por tanto, los códigos a los que los responsables de la evaluación en las diferentes universidades les otorgan un mayor peso, de forma que las características y consecuencias prácticas del proceso de evaluación en cada Universidad dependen de los códigos que conforman estas familias. Con el apoyo de la abundante información cualitativa recogida en las fases previas de la investigación, podemos interpretar que, dependiendo del órgano del que depende el proceso de evaluación, el apoyo (e implicación) institucional será mayor o menor. Cuando el órgano del que depende la evaluación tiene un rango elevado dentro de la estructura organizativa de la Universidad, esto se traduce en un apoyo institucional elevado, que hace posible la transmisión de la cultura de la evaluación y la calidad a todos los órganos de la estructura, lo cual refuerza la experiencia de la evaluación y genera resultados positivos a largo plazo. Cuando estas condiciones no se dan, los resultados de la evaluación tienen una utilidad meramente formal y no generan información valuable ni apoyan las sinergias organizativas, como se acaba de poner de manifiesto.

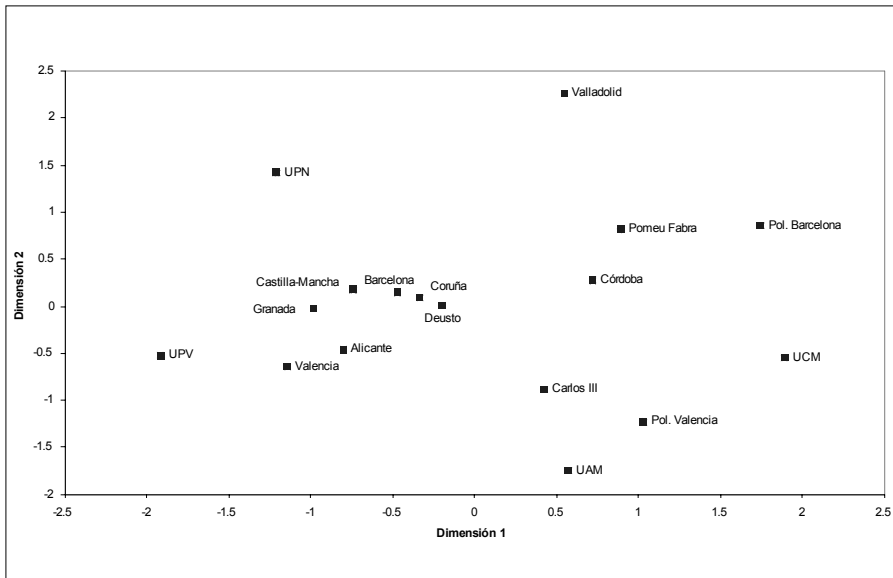
### **Escalamiento multidimensional de las universidades**

En la segunda fase del meta-análisis cuantitativo hemos querido explorar las similitudes y diferencias entre los sujetos (universidades) que han tomado parte en el estudio, lo cual, como hemos visto, es vital para entender los resultados del proceso de evaluación. Para ello hemos aplicado una técnica de escalamiento multidimensional, a través de la cual se representan en un espacio de baja dimensionalidad las diferentes universidades. El escalamiento multidimensional (MDS) es una técnica que se utiliza para representar gráficamente las distancias entre objetos en un espacio multidimensional dotado de la métrica apropiada (Cox y Cox, 1995). En nuestro caso, el escalamiento multidimensional ha sido aplicado a una tabla de contingencia obtenida a partir de los códigos originales. En esta tabla cada caso es un sujeto entrevistado y cada variable representa un código, tomando cada casilla el valor del número de veces que aparece un código en una determinada entrevista. A partir de esta tabla se ha obtenido una matriz de distancias entre los sujetos entrevistados, que representa las semejanzas y diferencias entre los mismos<sup>15</sup>.

---

<sup>15</sup> Dado que los datos representan frecuencias se ha utilizado como medida de distancia entre objetos

Gráfico 2  
Escalamiento Multidimensional (MDS)



Fuente: Elaboración propia.

En el gráfico 2 se pueden ver los resultados de la representación gráfica del escalamiento multidimensional, al emplear un espacio de dos dimensiones, en el que cada punto representa la posición en el gráfico de cada Universidad concreta. Esta representación ha sido obtenida empleando el algoritmo iterativo ALSCAL, que converge en cinco iteraciones y produce un *stress* final de 0,1964<sup>16</sup>. En el escalamiento óptimo, podemos interpretar la medida del *stress* como el grado de discrepancia entre la representación gráfica y las verdaderas distancias entre los objetos, por lo que el ajuste del modelo será tanto mayor cuanto menor sea el *stress* final, dado que se trata de un proceso iterativo en el que la solución final se obtiene por aproximación, es decir, por la reducción del *stress* del modelo.

Chi-cuadrado sin estandarizar. Como método de estimación de la solución gráfica se ha utilizado el método de los mínimos cuadrados (ALSCAL), que se basa en la minimización del cuadrado de las diferencias entre distancias y disimilitudes en relación a la distancia total.

<sup>16</sup> En el escalamiento multidimensional la medida del *stress* hace referencia a la bondad de ajuste del modelo. El objetivo del escalamiento multidimensional es reducir el *stress* al máximo posible, a través de un proceso iterativo. Cuanto más bajo es el valor del *stress* mejor es la configuración del modelo. El proceso converge cuando la reducción marginal del *stress* está por debajo de un umbral predeterminado (en este caso 0,001).

La interpretación práctica de los resultados gráficos resulta también consistente con las conclusiones que se derivan del análisis cualitativo. En primer lugar, hemos de señalar que la evaluación de las universidades españolas no responde a un único patrón o modelo, sino que se impone la variedad de estilos y protocolos de evaluación. Esto es una consecuencia de la convivencia en el sistema español de educación superior de muy diferentes estructuras universitarias, lo cual tiene su origen en la propia autonomía universitaria consagrada constitucionalmente y en la legislación de desarrollo posterior, así como en la transferencia de competencias en materia universitaria a las Comunidades Autónomas en las décadas de los ochenta y noventa. Estas diferencias de organización tienen reflejos muy diversos en la estructura universitaria y su grado de centralización o descentralización interna. Frente a este modelo de pluralidad universitaria, el PNECU trató de establecer un marco evaluativo común que ha sido de difícil implementación práctica debido a las diferencias organizativas mencionadas y al hecho de que la filosofía del PNECU no responde a un modelo único de evaluación; lo cual abre la puerta a la indefinición del modelo de evaluación y provoca que los resultados sean difíciles de comprar.

La segunda conclusión fundamental es que la indefinición del PNECU en muchos aspectos ha provocado la aparición de estrategias de evaluación, que no siempre se corresponden con las directrices o filosofía esencial del mismo. Así, por una parte aparecen universidades en las que la evaluación está integrada en el proceso de gestión de la Universidad (tal como indica el citado PNECU), mientras que hay otras universidades en las que la evaluación aparece como un proceso autónomo y desligado de la gestión, lo cual dificulta enormemente que los resultados de la evaluación sean integrados en la mejora de la gestión.

Las dimensiones principales obtenidas en el escalamiento multidimensional reflejan esos diferentes modelos de evaluación que conviven en el sistema universitario español. De esta forma, la primera dimensión hace referencia a la filosofía o principio inspirador del modelo de evaluación existente en cada Universidad, mientras que la segunda evaluación es indicativa del grado de incorporación de la evaluación en el proceso de gestión. A pesar de la aparente unanimidad, impuesta por el PNECU, en este trabajo 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 de gestión definidos por Clark (1983) de Universidad, 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 organización<sup>17</sup>, coexistiendo estructuras universitarias en las que esas funciones son llevadas a cabo por unidades independientes de la titulación (Centro, Departamento o Servicios Centrales).

Las universidades que se corresponden con el modelo de evaluación culturalista son las que aparecen en el cuadrante izquierdo del gráfico 2. En el cuadrante derecho del gráfico aparecen aquellas otras universidades en las que el modelo de evaluación podría calificarse como empresarial o gerencial, inspirado en el modelo EFQM. El enfoque EFQM en la evaluación universitaria está orientado fundamentalmente a la evaluación de los resultados. Aunque fue inicialmente concebido como un instrumento de evaluación y mejora de la gestión empresarial en organizaciones de carácter privado, desde la década de los años ochenta, con la preeminencia de los enfoques gerencialistas en la gestión pública, se ha ido extendiendo a la evaluación de las organizaciones públicas, especialmente en el ámbito sanitario y educativo. El modelo EFQM se basa en nueve criterios de evaluación agrupados en dos bloques: criterios *agentes* y criterios *resultados*. Los criterios *agentes* reflejan la forma de actuar de la organización (qué hace y cómo lo hace), mientras que los criterios *resultados* hacen referencia a los logros de la organización. El modelo EFQM se basa en el *feedback* (o retroalimentación) constante, de forma que los resultados de la evaluación son incorporados de manera sistemática en la mejora de la gestión de la organización.

Podemos ver en el gráfico que las universidades más orientadas hacia el EFQM son las Politécnicas de Barcelona y de Valencia, Complutense de Madrid, Pompeu Fabra, Córdoba, Autónoma de Madrid, Valladolid y Carlos III de Madrid. Por el contrario, las universidades del País Vasco, Pública de Navarra, Valencia (Estudi General), o Granada, son las más orientadas hacia el modelo culturalista. A medio camino estarían universidades como las de Coruña o Deusto, aunque más cercanas al modelo culturalista de evaluación. Como puede verse en este patrón de agrupación de universidades las distancias (diferencias) entre universidades son bastantes grandes y reflejan las diferencias subyacentes en un gran número de variables e indicadores. Podemos observar igualmente, que el patrón de dispersión no se corresponde bien con otro tipo de agrupaciones posibles como la influencia de las políticas autonómicas universitarias. Así pues, las universidades de la Comunidad de Madrid están relativamente cercanas entre sí, al igual que las de Alicante y Valencia (Estudi General). Sin embargo, las universidades catalanas y andaluzas presentes en el estudio están relativamente dispersas y presentan modelos de evaluación diferentes.

---

<sup>17</sup> 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.

La segunda dimensión del escalamiento multidimensional diferencia a las universidades según el grado en el que el proceso evaluativo está integrado en el proceso general de la gestión. Así, en el cuadrante inferior aparecen aquellas universidades en las que la evaluación aparece más desconectada de la gerencia, mientras que en el cuadrante superior aparecen aquellas en las que la evaluación está más integrada con la gerencia, es decir, aquellas en las que los resultados de la evaluación tienen repercusiones prácticas sobre la gestión de la Universidad. Según se desprende del gráfico, las universidades en las que el proceso de evaluación está más directamente relacionado con la mejora de la gestión son las universidades de Valladolid, Pública de Navarra, Pompeu Fabra y Politécnica de Barcelona. En esta dimensión las universidades también aparecen relativamente dispersas, lo que da idea de las dificultades de implementación del proceso de evaluación y su conexión con la mejora de la gestión en la Universidad. Mientras que hay universidades (como la Politécnica de Barcelona), en las que antes de realizar el proceso de evaluación se hace una planificación a corto y medio plazo, que luego se ejecuta y se evalúa, hay otras universidades en las que ni tan siquiera se sigue la secuencia temporal “planificación-ejecución-evaluación”, dando lugar a un difícil aprovechamiento de los resultados de la evaluación.

## CONCLUSIONES

Los procesos de diseño de las evaluaciones de calidad en las instituciones educativas comportan una gran dificultad desde el punto de vista teórico y práctico. Resulta complicado establecer cuáles son las unidades de análisis más apropiadas, qué metodología de evaluación ha de aplicarse y cuáles van a ser los indicadores concretos que se van a medir en el proceso de evaluación. Por otra parte, la evaluación no se produce en el vacío, sino que ésta tiene lugar dentro de un determinado marco institucional y además las características y la configuración de la estructura organizativa de las universidades condiciona tanto las posibilidades prácticas de llevar a cabo el proceso de evaluación como los resultados efectivos que se van a derivar de ese proceso de evaluación, es decir, si dichos resultados van a ser aplicados a la mejora de la gestión, lo cual es el objetivo último del proceso de evaluación.

En el caso español se pone de manifiesto que el enfoque de la evaluación universitaria está aquejado de numerosos problemas prácticos y metodológicos. La centralidad de la titulación como unidad de análisis se opone a la propia estructura de las universidades que están organizadas en torno a la unidad departamental, antes que en torno a las titulaciones. Esto hace que la implementación de las prácticas evaluativas sea compleja y dependa, en última instancia, del grado de compromiso y apoyo institucional al proceso de evaluación, lo cual está relacionado además con la cultura organizativa propia de la Universidad. En suma, no ha existido un marco unificado en el que se desarrollen de manera efectiva los procesos de evaluación en el interior de cada Universidad. Esta situación provoca que existan concepciones sobre la evaluación muy diferentes entre las universidades. Hay



universidades orientadas a la evaluación, mientras que otras aplican un enfoque gerencial más propio del mundo empresarial. A su vez, existen muy distintos niveles de integración de la evaluación en el proceso de gestión. Mientras que la evaluación aparece claramente desconectada de la gestión en muchas universidades, existen otras en las que los resultados de la evaluación están orientados a la mejora de la gestión.

Por otra parte, se pone de manifiesto el enorme peso de la inercia organizativa. Los modelos de evaluación son difíciles de cambiar en ausencia del apoyo institucional necesario. La falta de integración entre los niveles micro y macro de la evaluación se convierte en un impedimento para conseguir una evaluación homogénea y orientada por los mismos criterios de calidad. Y así se refleja otra característica del modelo de evaluación universitario español, a saber, la falta de criterios uniformes y la gran diversidad entre universidades, lo cual entra en contradicción con los objetivos manifiestos del Espacio Europeo de Enseñanza Superior.

Desde el punto de vista metodológico, se destaca el hecho de que la aplicación de técnicas de análisis cuantitativo sobre datos cualitativos permite validar y ratificar las conclusiones que se derivan de la metodología cualitativa. La codificación de la información cualitativa a través de un proceso triangulado permite la síntesis en datos cuantitativos que se pueden utilizar posteriormente en análisis estadísticos de reducción de datos con el fin de obtener información cuantificable de los códigos cualitativos. En nuestro caso concreto, hemos comprobado la utilidad de las técnicas de meta-análisis cuantitativo, al verificar que las pautas descritas en los análisis cualitativos se reproducen en las representaciones gráficas del análisis de correspondencias de los códigos y del escalamiento multidimensional. La centralidad de la titulación como unidad de análisis ha sido contrastada con el análisis de correspondencias, así como la importancia del apoyo institucional en el proceso de evaluación, como única vía de superar las resistencias organizativas para la implementación y utilización de los resultados de la evaluación. Con el escalamiento multidimensional hemos hallado que existen diferentes conglomerados o grupos de universidades, en función del modelo de evaluación presente en cada una de ellas y del grado de integración de la evaluación en la gerencia. De esta forma, resultados cualitativos y cuantitativos pueden sintetizarse en un esquema coherente de análisis e interpretación de la realidad y de los discursos que esta genera en los actores sociales protagonistas.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BENZÉCRI, J. P. (1979), "Sur le calcul des taux d'inertie dans l'analyse d'un questionnaire", en *Cahiers de l'analyse des données*, Vol. 4, pp. 377-378.
- BRYMAN, A. (1988), "Quality and Quality in Social Research", *Contemporary Social Research Series*, Vol. 18, Londres, Unwin Hyman.
- BRYTTING, T. (1991), *Organizing in the Small Growing Firm: A Grounded Theory Approach*. The Economic Research Institute.

- 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.
- 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. y A. L. STRAUSS (1998), *Basics of Qualitative Research: Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory*, Thousand Oaks, C.A.
- COX, T. F. y M. A. COX (1995), *Multidimensional Scaling*, Londres, Chapman and Hall.
- CRESWELL, J.W. (1997), *Qualitative Inquiry and Research Design. Choosing Among Five Traditions*, Thousand Oaks, CA, Sage Publications.
- DE MIGUEL, J. et al. (2001), *Excelencia: calidad de las universidades*, Madrid, CIS.
- GLASER, B y A. STRAUSS (1999), *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*, Nueva York, Aldine de Gruyter.
- GLASER, B. (1992), *Basic of Grounded Theory Analysis, Emergence vs. Forcing*, Mill Valley, CA, Sociology Press, 1992.
- GREENACRE, M. (1984), *Theory and Applications of Correspondence Analysis*, Oxford, Academic Press.
- GREENACRE, M. y J. BLASIUS (1994), *Correspondence Analysis in the Social Sciences*, Oxford, Academic Press.
- IGLESIAS DE USSEL, J. (2000), "La Universidad en la sociedad del conocimiento" en *Evaluación y Calidad en las organizaciones públicas*. Madrid, INAP, pp. 159-168.
- KUVALE, S. (1996), *Interviews. An Introduction to Qualitative Research Interviewing*, Thousand Oaks, CA, Sage Publications.
- PADAGETT, D. K. (1998), *Qualitative Methods in Social Work Research. Challenges and Rewards*, Thousand Oaks, CA, Sage Publications.
- RÚÍZ OLABÚENAGA, 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.
- TRINIDAD, A. CARRERO, V. y R. SORIANO (2006), *Teoría fundamentada "Grounded Theory". La construcción de la teoría a través del análisis interpretacional*, Cuaderno metodológico 37, CIS, Madrid.
- TRINIDAD, A. et al. (2003), "La evolución del Plan Nacional de Evaluación y Calidad Universitaria desde la "Grounded Theory", *Papers*, nº 70, 83-113.

TRINIDAD, A. *et al.* (2001), *Evaluación institucional de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociología de la Universidad de Granada*, Universidad de Granada.

TRINIDAD, A., L.; D. AYUSO y D. GALLEG0 (2002), "Metaevaluación de la evaluación en centros universitarios" en *Asegurar la calidad en las universidades*, Universidad de Sevilla, pp. 147-164.

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.

**RECIBIDO: 31/08/2005**  
**ACEPTADO: 6/04/2006**