



## LAS POLÍTICAS DE EVALUACIÓN: BREVE RECuento DEL FRACASO

César Silva Montes  
cesilva@uacj.mx

### Resumen:

La evaluación en educación no es nueva, pero sí es reciente la vorágine por medir todo y a todas y todos. En el caso mexicano, la evaluación surgió desvirtuada porque fue la condición para otorgar financiamiento, en específico, en las universidades desde los noventa. Desde su inicio se privilegió la medición y la metodología cuantitativa como sinónimo de una evaluación técnica, fiable y neutral. El discurso oficial la concibe como un instrumento para lograr calidad del sistema educativo y es una forma de rendición de cuentas, porque supervisa al profesorado, los aprendizajes, los programas, las instituciones y el currículo. Esta aparente visión aséptica de la evaluación, en la práctica es un dispositivo político y comparativo para justificar la exclusión de recursos a instituciones y personas que no cumplan los requisitos definidos por el Estado. Mientras que para sus impulsores la evaluación es indispensable para tomar decisiones, desde una perspectiva crítica sirve para el control y la estandarización de escuelas e individuos. El recuento de los efectos no esperados es amplio: disminución de la autonomía universitaria y limitación de la libertad de cátedra; simulación para alcanzar puntos en los programas de estímulos y lograr la acreditación de programas; merma de la exigencia académica del docente para que el estudiantado lo evalúe bien y no perder prestigio o remuneraciones extras; aumento de la burocracia administrativa que subordina la actividad académica a cumplir con indicadores cuantitativos en pos de recursos. No obstante, en general, docentes, investigadores y burocracia consideran inevitable mantener la evaluación.

*Palabras clave:* evaluación, política, burocracia, control, estandarización.

### PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

En el Plan Sectorial de Educación 2013-2018 se menciona: “La evaluación será un instrumento de la mayor importancia para guiar la tarea de mejoramiento continuo” (p. 7) y pilar de la calidad educativa en el



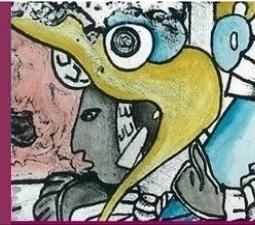
sistema escolar. En el documento se repite la necesidad de evaluar a las escuelas y a las personas para tomar decisiones, desde los indicadores del gobierno, no a partir de las necesidades de las opiniones de profesorado y estudiantado. El principal encargado de valorar los avances o retrocesos en el sistema educativo será el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), cuya autonomía queda en entredicho porque sus integrantes los propuso el presidente Peña Nieto. Lo deseable es que la comunidad académica y con experiencia en evaluación, postule a la junta del INEE. En este marco, para el Estado la evaluación es idónea para lograr calidad educativa, incrementar la productividad académica y acreditar programas de estudio, entre otros.

Debido al consenso que goza la evaluación de la educación en la actualidad, se omite que es una construcción social e histórica sin procedencia en la pedagogía ni en las escuelas, más útil, principalmente, para la clasificación en el mundo del trabajo. Por ende, los parámetros de medición son congruentes con la lógica productiva de la industria. Hoy es un negocio y una profesión burocrática en beneficio de quienes diseñan la evaluación, encubre una ideología técnica que le imprime el carácter de científica. Su función social es acreditar o desacreditar programas educativos, universidades públicas, docentes y estudiantes. Un ejemplo reciente es la reforma de 2012 a la educación básica que ubica el problema de la calidad en el profesorado. Para resolverlo, el gobierno aplicará evaluaciones constantes a su trabajo y su empleo dependerá de los resultados. Las condiciones en que se desarrolla la docencia, la infraestructura de las escuelas y la tarea administrativa quedan fuera de valoración.

Para Díaz (2003) en las escuelas predomina el enfoque tecnicista de la evaluación y es una dominación racional para justificar la exclusión o negar oportunidades, en el contexto de las leyes del mercado donde se beneficiarán los mejores. También actúa como un control para el desarrollo de las organizaciones y del profesorado, con base en la jerarquía y el mérito. Los bemoles de la evaluación en educación son múltiples, entre ellos: la exclusión del profesorado en el diseño; no corresponde al entorno y a la experiencia del sujeto evaluado; sus enfoques y metodologías son predominantemente cuantitativas, homogéneas y técnicas descartando lo cualitativo, lo empírico y lo holístico (Silva, 2012). En suma, en la evaluación existe una polémica respecto a los fines y procesos para mejorar la educación, lo que implica replantearse y construirse de manera colectiva.



## EVALUACIÓN DEBATE 2014



### JUSTIFICACIÓN

Desde el discurso político mexicano la evaluación es necesaria para aumentar la calidad y perfeccionar el funcionamiento de instituciones educativas y personas. Pero los planes del Estado enfrentan resistencia y los proyectos no siempre corresponden con la realidad. Documentos del gobierno mexicano como el Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000, el Programa Nacional de Educación 2001-2006, y el Programa Sectorial de Educación de 2007, expusieron la necesidad de cambios en la evaluación, en particular, en los estímulos al profesorado y en la docencia. No obstante, negarse a la evaluación es políticamente incorrecto. En ocasiones se ensalzan las virtudes de la evaluación como la transparencia, sin reparar en que los indicadores definidos desde la burocracia académica se confunden con supervisión. Asimismo se cuestiona que traducir la actividad en el aula en números elimina los aspectos cualitativos y empíricos cotidianos. Respecto a las encuestas de opinión, faltan análisis que sustenten cómo, por qué o en qué su aplicación mejoró la enseñanza. Por tanto, es pertinente deliberar en los efectos de la evaluación y contrastarlos con los objetivos del Estado.

### FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

Como si no fuera un producto histórico-social, actualmente la evaluación se pondera un proceso indispensable para corregir las deficiencias escolares de todo tipo y apropiada para la rendición de cuentas. Así la evaluación se volvió omnipresente. Es ilustrativa la conclusión del director de la Revista Perfiles Educativos: “Es prácticamente imposible que los académicos estemos al margen de los múltiples procesos de evaluación” (Piña, 2013, p. 4). En consecuencia la lista es interminable y variada. Se usa para: asignar una calificación; validar un seminario; aceptar o rechazar un libro, un artículo, una tesis o un proyecto de investigación; informes anuales de trabajo y el ingreso, permanencia o ascenso en el Sistema Nacional de Investigadores, o programas de posgrado y licenciatura; autorizar becas o estancias sabáticas; o evaluar los instrumentos y criterios aplicados a instituciones, docentes y estudiantes.

En la fascinación por la evaluación la retórica descarta que los instrumentos son la parte más visible y la definición de qué, quién y cómo evaluar es unilateral. Por esto, para Ardoino (2003) la evaluación es una problemática antes que una herramienta. Y de acuerdo con Loredo (citado por García & et. al., 2004, p.



21), implica una filosofía, una postura epistemológica y una teoría, así como un método, técnicas e instrumentos. Para Ardoino la evaluación es inseparable del control, por ejemplo, para el cumplimiento de la calidad de un producto o de una política pública, a partir de la simple comparación de datos con normas o modelos preestablecidos.

En la controversia, la evaluación puede entenderse desde sus antípodas. Como dos polos: uno negativo, de sanción y de control; otro positivo, de progreso y de cambio; como paradigmas: académico-técnico, basado en la validez de instrumentos considerados objetivos; político-institucional, parte de las estructuras de poder; como dos visiones: extrínseca, en pos de la rentabilidad de la educación como servicio y con criterios ajenos a la pedagogía; intrínseca, aspira a la deliberación del profesorado de la práctica docente; como dos logos o registros: un ratio que mide, clasifica y selecciona; un pathos, un acto de acompañamiento para mejorar; como control administrativo se trata de vigilar la docencia, y como formación para mejorar la práctica docente implica reflexión y participación del profesorado; como producto, se ocupa de los resultados, y de proceso, es comprender qué y cómo sucedió una tarea.

Las antípodas en la evaluación sirven para encontrar matices y formas nuevas para valorar el funcionamiento de las instituciones y las personas. Aun en el marco de una aceptación general e ineludible de la evaluación, no obnubila la discusión sobre sus rasgos. En principio, porque la naturaleza política de la evaluación no debe reducirse a sus atributos técnicos. Segundo, la literatura sobre los efectos de la evaluación en la productividad académica, la acreditación de programas, los cuerpos académicos o el sistema nacional de investigadores, reporta muchos efectos no esperados ni deseados (Díaz, 2008, Silva, 2007). A pesar de su fracaso nadie plantea su desaparición o no ligarla con cualesquier recompensa económica.

## **OBJETIVOS Y METODOLOGÍA**

El objetivo central de la ponencia es deliberar respecto a por qué con tantos bemoles encontrados en los estudios sobre la evaluación en sus distintas formas, sistemas, instituciones y personas, sólo se plantea su mejora y no su eliminación. Para sustentar la ponencia se revisó la literatura sobre la evaluación



y sus efectos, en experiencias específicas, en aportes teóricos, en su origen y su desenvolvimiento. Se incluyeron trabajos del autor sobre la evaluación desarrollados bajo la metodología cualitativa y etnográfica.

## RESULTADOS

Como se planteó una revisión de literatura para sustentar los efectos no deseados de la evaluación, algunas críticas respecto a su utilidad y consecuencias, señalan: a) "...la exagerada evaluación de todo y para todos, no tiene un referente institucional, ni regional, ni nacional, tampoco pertinencia social, productiva, cultural y hasta académica, además, es un fin y no un medio" (Didriksson, 1998, p. 353); b) el dinero *per se*: "Los académicos de las universidades y los maestros de educación básica, adscritos a los programas de becas y estímulos, de carrera docente y magisterial, destinan una parte importante de su agenda..." (Rueda & García, 2013, p. 7); c) la docencia transitó de una "autonomía reconocida" a una "autonomía regulada" por la normalización y racionalización (Apple, 2002, p. 70). En las universidades los indicadores orientaron el contenido y la organización del trabajo (Ibarra, 2001) en favor de la burocracia. Las secuelas más comunes: control técnico en detrimento de la labor intuitiva, emocional y moral del profesorado; meritocracia para ganar más dinero, sin mayor compromiso institucional; simulación, corrupción y credencialismo, estrés y segmentación del colectivo académico. Prevalece la medición de conductas, habilidades y actitudes deseables para la institución, porque la evaluación cuantitativa no puede dar cuenta de la cotidianidad y la subjetividad.

Entre los diversos ámbitos de evaluación, se presentan las experiencias en las encuestas de opinión, el programa de estímulos, los cuerpos académicos (CA), el Sistema Nacional de Investigadores (SNI), el Programa Integral de Fortalecimiento Institucional (PIFI), la acreditación de instituciones y programas, y los exámenes aplicados por el Centro Nacional de la Evaluación (Ceneval) para el ingreso y egreso a la educación superior.

En referencia a las encuestas de opinión, no hay evidencia de perfeccionamiento de la enseñanza. El uso de la encuesta es más como amenaza de pérdida de prestigio si no se cumple con ciertos puntajes. Incluso es una venganza del estudiantado sobre el profesorado cuando no le satisface la calificación asignada (Silva, 2009). En el diseño de las encuestas no se consideran: las condiciones particulares de



cada institución educativa; se desconoce la complejidad y la heterogeneidad del profesorado; los resultados privilegian las decisiones administrativas, se mengua la exigencia académica con tal de satisfacer al cliente-usuario-estudiante. Además, se desprofesionaliza al docente, los números cuentan productos pero no representa la calidad del trabajo; su liga con el salario desvirtúa la evaluación; y atenta contra la libertad de cátedra. Por otra parte, la cuantificación del trabajo docente descarta los matices y la complejidad de la enseñanza en el aula, la descontextualiza y un hecho cualitativo se mide desde la subjetividad del evaluador (Santos, 1996).

En los programas de estímulos se generó simulación, la dosificación de actividades para lograr el máximo puntaje que se traducirá en dinero y la publicación per se, no por compromiso con el desarrollo teórico. Además, se impulsó el credencialismo, se deterioró la colegialidad voluntaria, sembró la competencia y la desafección académica. Los efectos en la salud de este programa, los estudió Reséndiz (2010) en la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez (UACJ), con una investigación cuantitativa y encontró: estrés, bruxismo, disfunción temporo-mandibular, enfermedades crónicas, dificultades sociales y emocionales, dolor corporal y poca vitalidad. Por otro lado, modificó los estilos de vida de la planta académica por las altas exigencias psicológicas que la obliga a trabajar más de 60 horas en vacaciones y/o en la institución o en fin de semana. Las mujeres fueron quienes más resintieron las secuelas perniciosas en la salud.

Respecto a los cuerpos académicos, Silva y Castro (2014) hallaron en la cotidianidad de la UACJ que su formación responde a exigencias institucionales para la obtención de recursos y el profesorado la acepta, porque no tendría apoyos para la asistencia a congreso o cursar un doctorado. Más que una referencia de productividad académica de calidad, similar a los hallazgos de Díaz (2008), los CA son una vorágine de activismo: libros colectivos, artículos arbitrados, ponencias y estancias, congresos y seminarios, cátedras patrimoniales y la formación de redes. Pero sus consecuencias en la sociedad o el aumento de patentes no son significativas. Los cuestionamientos a la política de los cuerpos académicos alude a: la excesiva burocracia para los trámites de apoyos y la imposición de los integrantes; el escaso el sentido de la investigación para vincularse a la sociedad marginada; y la discrecionalidad para asignar fondos. En la dinámica diaria, los integrantes de los CA no diseñan una agenda propia, no hay



colaboración sino intereses. Así, dos o más integrantes firman un artículo o se anotan en un proyecto de investigación con tal de que el CA logre el nivel de consolidación. Se producen libros porque hay recursos, pero sin dictamen rigurosos pues sirven para alcanzar los indicadores, no la calidad (lo que signifique). En suma, los CA en su cotidianidad se desenvuelve en un ambiente burocrático, meritocrático, de colegialidad forzada y de evaluación cuantitativa de su producción, con el fin de conseguir financiamiento.

Semejante a los programas de estímulos, el SNI es una instancia para mejorar el poder adquisitivo del profesorado y existen dudas del fortalecimiento del trabajo académico: se difunden productos inacabados, se realizan investigaciones menos profundas, el dinero orienta las actividades y merma el compromiso con la institución. En un estudio de dos universidades del norte de México, Camarillo (2013) informa porqué el profesorado ingresó al SNI: por el prestigio, la presión institucional y el ingreso extra. Destaca el utilitarismo académico, el control burocrático sobre las actividades académicas y la preocupación por aparecer en primer lugar en la cita del artículo, según las voces del profesorado: "...mi meta... es sacar un par de publicaciones como primer autor para asegurar la renovación" (p. 92). O el cuestionamiento al requisito del Conacyt de publicar en editoriales de prestigio: "...es un rollo muy subjetivo... Porque el documento puede tener mucha calidad, digamos en términos científicos... pero en términos reales debe estar en una editorial de calidad" (p. 98). En aras de refrendar la membresía en el SNI, reconoció un investigador: "...hay una especie de autoengaño... organizamos un seminario donde participamos nosotros y de ahí sacamos unas memorias y... las publicamos, ya tenemos un libro" (p. 104). O la solidaridad para publicar: "Fueron tres artículos los que se enviaron, eran tres [autores] por artículo... (pero dos) No hicieron nada" (p. 105). Es clara la tendencia a la simulación promovida por el Estado, porque se evalúa con indicadores, no con la práctica cotidiana.

Con base en Díaz (2008), se resumen los efectos del PIFI. En principio el autor señala la importancia de la planificación para las universidades, pero que también es una manera de uniformar su funcionamiento con el señuelo del financiamiento. Lo formal se encumbra sobre la cotidianidad de las instituciones, el llenado de formatos y la meta de alcanzar los indicadores dictados por el Estado, norman la actividad real. A pesar de la desconfianza burocrática –que exige una fotocopia para respaldar la información- se acepta porque otorga financiamiento. Díaz recopila las inconsistencias del PIFI: no hay



evidencias del aumento de la calidad en el servicio educativo; no sirve para mejorar la dinámica institucional, pues no se emiten comentarios sobre los puntos a mejorar; es descontextualizada, porque omite las particularidades de cada universidad. De las voces de las personas entrevistadas, se cuestiona: no se debe evaluar igual a los desiguales; es un sistema de control; el enfoque de medición lleva a la simulación para presentar indicadores; se participa por el dinero, aunque el encargado del PIFI se convierta en un rector general de cada universidad; se relegan las ciencias sociales. En síntesis, es un instrumento de control a través de la planeación para conceder recursos etiquetados si se cumplen las metas prescritas por la institución, pero con referencia en demandas externas.

En cuanto a la acreditación, su implantación aumenta su relevancia en el marco del Tratado del Libre Comercio con América del Norte (TLC), para uniformar programas y el perfil de egreso (Silva, 2009). El discurso del gobierno es la necesidad de crear instancias autónomas a las universidades que verifiquen la calidad y eficiencia del servicio educativo. Pero la percepción generalizada de esta política, es de control político (Díaz, 2008). La acreditación trajo el aval ante la sociedad de aquellas universidades que cumplieron los requisitos exigidos por el Estado Evaluador y se convirtió en una competencia distintiva. Así se profundizó el mercado de la educación. Ahora las universidades invierten en publicidad divulgando la certificación de sus programas como sinónimo de calidad. En la cotidianidad, los indicadores obnubilan la práctica. Antes de la acreditación se reúne a un grupo de docentes, se les instruye para cumplir con los requisitos. En el caso del estudiantado se eligen a las egresadas y los egresados que “se pusieron la camiseta”, se les convoca y se les “da línea” para responder a los evaluadores. Otra vez la evaluación no representa la realidad: “No te acreditan porque eres bueno, pero si te acreditan ya eres bueno” (Audelo citada por Aboites 2012, p. 779).

Por último, para exponer un balance del negocio del Ceneval, Aboites (2012) exhibe un minucioso panorama de la aplicación de los exámenes de ingreso y egreso como símbolos de calidad educativa. Como actividad mercantil, el Ceneval es un monopolio privado que hasta 2004 ganó 2 mil 900 millones de pesos (p. 201). El examen general de egreso de licenciatura (EGEL), certifica los conocimientos y habilidades profesionales de un estudiante. El Ceneval otorga un reconocimiento por desempeño sobresaliente y satisfactorio., para que el empleador pueda elegir. La conclusión de Aboites es que en 20



años de evaluación no hay evidencias de mejora en la calidad de ingreso y de egreso. Además, es un instrumento de exclusión de indígenas, pobres y mujeres; obliga a las universidades a homogeneizar sus planes de estudio y contenidos con los reactivos del examen; el profesorado se encarga de preparar a quien egresa para aprobar un examen estandarizado de opción múltiple con inconsistencias, como las preguntas mal planteadas. En conclusión, el Ceneval se utiliza para controlar la demanda de las carreras exigida por el empresariado, no es una política para hacer realidad la igualdad de acceso al bachillerato y a la educación superior.

Para cerrar, se recurre a experiencias del Congreso Internacional de Evaluación 2012 en Tlaxcala, sobre la evaluación y sus conclusiones: “Si bien los resultados de la práctica docente en general son altos... el desempeño de los alumnos... muestra un bajo perfil... un problema evidente es que los resultados de la evaluación no tienen ningún impacto en la labor de los profesores...” (Ponencia B003, p 8-9); “La evaluación del profesor universitario sigue un enfoque... instrumental... insuficiente para mejorar su práctica pedagógica... (se) necesita concebir al educador desde una perspectiva... personal, profesional y educativa...” (Ponencia B019, p. 10); “En México... el uso de las evaluaciones de los docentes (es) para control administrativo y no para mejorar la actividad docente... (debe) asegurarse la participación de los actores principales en el proceso enseñanza–aprendizaje...” (Ponencia B048, p. 12); “...la evaluación debe ser repensada y estar contenida en el ámbito escolar, alejada de dominios económicos y políticos so pena de constituirse en una práctica violenta que antepone una visión utilitarista del conocimiento y transforma a los actores escolares en máquinas de producción” (Ponencia E003, p. 11); “Los programas de incentivos como el “Estímulo al Desempeño Académico” en vez de elevar la calidad educativa... se convirtieron en acciones de perversión y deterioro de las relaciones interpersonales entre los académicos, ...” (Ponencia E012, p. 13).

## CONCLUSIONES

En la ponencia se enfatizaron los aspectos contradictorios o efectos no deseados de las diferentes formas de evaluación. Existen posturas a favor, pero los bemoles son mayores que las ventajas defendidas por la burocracia estatal y empresarial. A pesar de las evidencias de que la evaluación es una medida de control para medir la eficiencia y la productividad del trabajo respecto a un patrón, en la universidad se



admite porque es condición para obtener financiamiento. Como negocio, la evaluación en una actividad especializada y mercantil. Así pierde su sentido de servir a la mejora de las personas y las instituciones. Como dirían en México: Cotidianidad mata discurso.

Seguirán las alabanzas a la evaluación como rendición de cuentas y de transparencia. De acuerdo con Álvarez (1999) cambian las palabras pero la realidad sigue, pues: “La evaluación es conservadora porque trata la educación como algo dado y trabaja con presupuestos y previsiones sobre rendimientos.” (p. 190). Respecto a la encuestas de opinión, García sostiene (2014: p. 6) que son: “...inexactas, degradantes, mal empleadas. Los estudios empíricos... en los países anglosajones en su mayoría concluyen que... tiene escasa utilidad y validez, infla las calificaciones e impide que los profesores innoven en su práctica docente.” Agrega Rueda (2008), se desdibuja la pedagogía por la función de la evaluación de clasificar al profesorado con base a sus méritos para conseguir recursos.

Esta evaluación debería desaparecer, aunque parezca políticamente incorrecto. Si no hay más, se propone una evaluación cualitativa, participativa y de proceso que preserve la libertad de cátedra, la seguridad laboral, sin coerción y sin procedimientos discriminatorios. El fin es que la evaluación docente aliente la autonomía del profesorado y nulifique el control administrativo que duda de su capacidad de trabajar con independencia. Pero si se mantiene la vigilancia, no se evitará el carácter burocrático, unilateral, prescriptivo, antidemocrático y de simulación.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aboites, H. (2012). *La medida de una nación. Los primeros años de la evaluación en México. Historias de poder y resistencia (1982-2012)*. México: UAM-CLACSO-ITACA.

Álvarez, J. M. (1999). “Valor social y académico de la evaluación”. En *Volver a pensar la educación. Prácticas y discursos educativos (2ª. ed.)*. Madrid: Morata-Fundación Paidea, Vol. II, pp. 173-193.

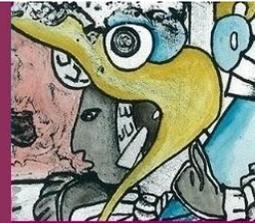
Apple, M. (2002). *Educar “como Dios manda”. Mercados, niveles, religión y desigualdades*. Madrid: Paidós.

Ardoino, J (2003). “La evaluación desgarrada: entre un balance contable y el pleno ejercicio de una función crítica plural (multirreferencial)” en Rueda, M, Díaz Barriga, F. & Díaz, M., *Evaluar para comprender y mejorar la docencia en la educación superior*. México: UNAM-UAM-UABJO, pp. 19-35.

Camarillo, H. (2013). *Ingresar, permanecer, escalar, salir y reingresar al Sistema Nacional de Investigadores. Análisis comparativo de las voces de los académicos de dos Universidades Públicas del Noroeste de México*. Ciudad Juárez, Chihuahua, Tesis doctoral.



## EVALUACIÓN DEBATE 2014



Díaz, Á. (Coordinador), Barrón, C. & Díaz, F. (2008). *Impacto de la Evaluación en la Educación Superior en México. Un Estudio en las Universidades Públicas Estatales*. México: ANUIES-IISUE-ANUIES-Plaza y Valdés.

Díaz, Á. (2003). "Evaluar lo académico. Organismos Internacionales, nuevas reglas y desafíos" en Teresa Pacheco y Ángel Díaz (Coordinadores) *Evaluación académica*. México: CESU-UNAM-FCE, pp. 11-31.

Didriksson, A. (1998). "La desmesura de la evaluación del trabajo académico" en Luis Berruecos (coordinador y editor), *La evaluación del sistema modular*. México: UAM-X, pp. 347-359.

García, J. M. E. (2014) ¿Para qué sirve la evaluación de la docencia? Un estudio exploratorio de las creencias de los estudiantes universitarios. Recuperado el 1 de junio de 2014 de: <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v22n15.2014>.

García, Benilde & et. al. (2004). "Algunas consideraciones sobre los aspectos teóricos involucrados en la evaluación de la docencia", en Rueda, M. & Díaz Barriga, F. (Coordinadores), *La Evaluación de la Docencia en la Universidad. Perspectivas desde la investigación y la intervención profesional*. México: CESU-Plaza y Valdés-UNAM, pp. 13-6.

Ibarra, E. (2001). *La universidad en México hoy: gubernamentalidad y modernización*. México: UNAM-UAM-ANUIES

Piña, J. M: (2013). Editorial. En *Perfiles Educativos*, número especial (Vol. XXXV), 2013, IISUE-UNAM, pp. 3-5.

Ponencias del *Congreso Internacional de Evaluación 2012 en Tlaxcala*. Disco Compacto.

Reséndiz, P. (2010). *Exigencias Psicosociales y Salud Docente: Una Visión desde la Política de incentivos*. Ciudad Juárez, Chihuahua, Tesis doctoral.

Rueda, M. (Coordinador) (2008). *La evaluación de los profesores como recurso para mejorar su práctica*. México: UNAM-IISUE-Plaza y Valdés Editores.

Rueda, M. & García, S. (2013). "La evaluación en el campo de la educación superior". En *Perfiles Educativos*, número especial (Vol. XXXV), 2013, IISUE-UNAM, pp. 7-16.

Santos, M. Á. (1996). *Evaluación educativa 1*. Buenos Aires: Editorial Magisterio del Río de la Plata. Secretaría de Educación Pública. *Plan Sectorial de Educación 2013-2018*.

Silva, C. (2012). *Evaluación y Diálogo: Una Senda para la valoración del trabajo académico en la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez*. Ciudad Juárez: Universidad Autónoma de Ciudad Juárez.

Silva, C. (2009). "Las encuestas de opinión en la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez: ¿Un caso de exclusión del profesorado?" *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, Vol. 17, número 24. <http://epaa.asu.edu/epaa/v17n24/>.

Silva, C. (2007). "Evaluación y burocracia: medir igual a los diferentes", *Revista de la Educación Superior*, Volumen XXXVI (3), No. 143 (Julio-Septiembre de 2007), pp. 7-24.

Silva, C. y Castro, A. (2014) Los cuerpos académicos, recursos y colegialidad forzada *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 22 (50). Para publicarse el 14 de julio de 2014 en: <http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/1349>.