



**¿Sanción o mejoramiento? El dilema de las Encuestas de Opinión en la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez**

**César Silva Montes**

[cesilva@uacj.mx](mailto:cesilva@uacj.mx)

**Universidad Autónoma de Ciudad Juárez**

### Resumen

En la presente ponencia se analiza cómo la encuesta de opinión que realiza el alumnado de la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez (UACJ) para evaluar la docencia sanciona al profesorado que no alcanza un puntaje de 2.8 con la exclusión del programa de estímulos. Para la administración de la UACJ es deseable la norma, pero se discute si el estudiantado debe ser la única fuente para tomar decisiones que afectan a la planta docente en lo económico o en la imagen de su perfil docente. Otro debate en las encuestas se refiere a su objetividad, confiabilidad y validez técnica; también se discute su uso para mejorar la docencia o castigar al profesorado. En este sentido, se presenta el caso de un docente de la UACJ sancionado por una evaluación del alumnado que muestra la subjetividad y los bemoles de un instrumento cuantitativo que descarta lo empírico. De la experiencia del maestro, y de lo ineludible de las encuestas, se proponen cuatro puntos de diálogo entre profesorado y administración enfocados a mejorar el proceso de evaluación: eliminar cualquier sanción, integrar al profesorado en el rediseño de los ítems, evaluar de acuerdo a la disciplina y agregar indicadores cualitativos de acuerdo a la particularidad de la institución.

**Palabras clave:** *Encuesta de opinión, evaluación, estímulos, diálogo.*



## La evaluación: su construcción histórica

Existe el consenso de que la evaluación educativa es imprescindible para controlar y mejorar el funcionamiento de las instituciones y las personas. Pareciera que es una actividad inherente a la vida humana y no una construcción social para valorar, entre otras, la productividad académica o vigilar el trabajo docente. Para sus impulsores, la evaluación es un instrumento objetivo y neutral, obviando su componente técnico, político, ideológico y comparativo, que se remonta a la selección de la burocracia con los mandarines chinos. En el siglo XIX se multiplicaron los exámenes y diplomas para los futuros funcionarios públicos (Barbier, 1993).

Para Stufflebeam y Shinkfield (1987), la época de la inocencia de la evaluación finalizó en 1957 con el lanzamiento del satélite ruso Sputnik. Estados Unidos ordenó la revisión curricular de sus programas de estudio con evaluaciones rigurosas y parámetros de utilidad y relevancia. En la sociedad industrial y capitalista la evaluación es una actividad política, aunque su construcción parezca técnica y científica (House; 1997, Simons, 1987). Se usa en favor de las instancias evaluadoras, según normas o criterios decididos por las agencias gubernamentales, para mantener o eliminar programas públicos. El diseño lo realizaron especialistas en psicología experimental sin la participación de quienes fueron evaluados, con indicadores cuantitativos y arbitrarios. Desde entonces el problema teórico fue ¿al servicio de quién se realiza una evaluación? (Simons, 1987).

Según Ardoino (1980) la evaluación como control es un concepto de la producción, de la administración y de la contabilidad para medir la eficiencia y la productividad del trabajo. Sirve para controlar el cumplimiento de una actividad realizada por las personas, verificada por quien ejerce un puesto administrativo o tiene una jerarquía superior. En la industria los jefes vigilan la calidad del trabajo de los subordinados y en la escuela el profesorado los conocimientos del alumnado. En la educación la definición de evaluación es polisémica, pero no surgió de elaboraciones pedagógicas. La noción educativa apareció en los 50 en América Latina y en México después del movimiento social de 1968 (Alba citada por Burgos y Villarino, 1992, p. 8).



## La evaluación sus antípodas

Arduino (2000) y García et. al. (2004), sostienen que la evaluación implica una filosofía, una postura epistemológica y una teoría, e incluye un método, técnicas e instrumentos. Es un campo de conflicto que puede entenderse planteando antípodas. Una de ellas es la evaluación cuantitativa o cualitativa. La primera se diseña con normas, patrones, modelos, es homogénea, y obvia el espacio y el tiempo; la segunda, interpreta los valores y significados de lo evaluado, desde una dimensión heterogénea ubicada en un momento histórico y con sus particularidades. Barbier (1993) plantea la oposición entre lo instrumental, centrado en los métodos y las técnicas, y lo globalizante, es crítico, amplía los objetos y los criterios de evaluación.

Díaz (2003) observa la evaluación como paradigmas: el académico-técnico, alude a la validez, la confiabilidad y el poder de discriminación con instrumentos ponderados objetivos; y el político-institucional, parte de las estructuras de poder, afecta a los procesos institucionales, cuidan la forma pero desatienden el fondo. O desde dos visiones (Silva, 2009): la extrínseca, que busca la rentabilidad de la educación como servicio público; y la intrínseca, que aspira a la reflexión de los procesos educativos admitiendo las diferencias socioculturales. La primera, se basa en la administración empresarial de incentivos con una racionalidad utilitaria y criterios ajenos a la pedagogía. La segunda, pretende la intervención colegiada del profesorado en los procedimientos de evaluación del trabajo docente, incorporando el saber cotidiano profesoral, aceptar la existencia de la diversidad de metas en las escuelas y la convicción de que la actividad política construye y reconstruye la cultura educativa.

García et al. (2004) plantean la antípodas entre la evaluación como control administrativo o formación para mejorar la práctica docente. En lo administrativo, se vigilan los elementos del proceso de enseñanza-aprendizaje: la planeación, la impartición de clases, la asignación de calificaciones y la evaluación de los aprendizajes; también se usa en la promoción del escalafón y/o para revisiones salariales del profesorado. Distinguen la evaluación entre: producto, valora los resultados de la enseñanza pragmáticamente; y proceso, trata de comprender los



factores que condicionaron los productos del quehacer magisterial y valora en contexto los resultados para provocar la reflexión del docente.

Presentar la evaluación en antípodas intenta encontrar matices y formas nuevas para valorar la docencia. El propósito es reflexionar en cómo evitar que la evaluación de la docencia se convierta en un instrumento de exclusión del profesorado de los programas de compensación salarial, como sucede en la UACJ.

### Un breve recuento de los programas de estímulos

En la UACJ se encontraron discrepancias del profesorado con los propósitos del programa de estímulos y de la evaluación del estudiantado al docente (Silva, 2007). Entre ellas la inconformidad con los rubros a evaluar, el descontento por la equidad del instrumento y se observó una débil correlación entre calidad académica y estímulos. La cotidianidad de los programas de estímulos indica que el reglamento privilegia la docencia y se modifica según los planes de la institución. Además, con un puntaje menor a 2.8 en la encuesta de opinión del estudiantado, se excluye al profesorado de conseguir remuneraciones extras.

Las políticas sistemáticas de evaluación institucional aparecieron en el siglo XX. En la década de los ochenta, el Estado empezó a valorar la productividad de la investigación y el desempeño docente, en Europa entre 1983 y 1985 y en América Latina en 1989. En México, desde 1980 se crearon Programas Especiales de Superación Académica, y en 1984 el Sistema Nacional de Investigadores, primera experiencia de diferenciación salarial y de reconocimiento a la productividad académica arbitrada por pares. El contexto era de crisis económica y condicionamiento del financiamiento a las universidades a cumplir metas verificadas con una evaluación derivada de las recomendaciones de organismos internacionales (Villaseñor, 1993). En 1990 la mayoría de las IES públicas iniciaron el Programa de Becas al Desempeño.

Así, los programas de estímulos surgieron de medidas económicas justificadas con argumentos académicos. Partieron de la premisa de que la poca exigencia de trabajo docente y la ausencia de un reconocimiento pecuniario al académico más productivo, trajo la desmoralización en los más cumplidos y el estancamiento de la calidad educativa.



Los programas de estímulos no generaron los objetivos imaginados por el gobierno, entre otros: a) fomento al espíritu de competencia y rivalidad en el trabajo académico; b) simulación en las tareas académicas; c) trabajos menos ambiciosos, poco originales, mensurables y de temporalidad restringida; d) multiplicar las autorías de publicaciones aparentemente colectivas; e) libros sin dictaminar y fragmentar un trabajo en tantas partes como pueda publicarse; f) uniformar los modelos de enseñanza con modelos, como el constructivismo, en detrimento de la libertad de cátedra; g) inconformidad con el instrumento de medición, su valoración interpretación y aplicación; h) sólo alcanza para el 30% del profesorado de tiempo completo.

El programa de estímulos como evaluación es una forma de fiscalización, de control y de estandarización de la práctica académica porque orienta al profesorado a efectuar las actividades que le reditúan más puntajes para obtener mayores ingresos, pero disminuye su capacidad para concebir y desarrollar un trabajo propio. En el caso de la UACJ, las encuestas de opinión se enfocan a cuantificar y a uniformar la práctica docente y se utilizan para sancionar al profesorado que no cumple las expectativas del estudiante-cliente.

### La Controversia sobre las Encuestas de Opinión

El primer cuestionario para evaluar a la docencia lo diseñó Herman Remmers en 1927 en la Universidad de Purdue. En México, se implementaron a finales de los sesenta en la Universidad Iberoamericana, después en algunas facultades de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Según Luna (2002) son el instrumento más utilizado en el ámbito internacional y más polémico Rueda (2004).

García (2003) destaca algunos puntos favorables sobre las encuestas de opinión: pueden mejorar el desempeño docente sí se corrigen las deficiencias detectadas; democratiza el proceso de enseñanza-aprendizaje, con la opinión del estudiantado y el profesorado rinde cuentas de su labor. En contraparte, se discute que la procedencia de la evaluación de modelos administrativos, privilegia lo cuantitativo con criterios de eficiencia en costos-beneficios, se diseña para conseguir una recompensa salarial (como en la UACJ), hecho que desvirtúa el



interés por mejorar la enseñanza y relega la reflexión respecto al quehacer docente en el aula (Díaz, 2003; Rueda, 2006).

Otra discusión sobre las encuestas de opinión es sí coarta tácitamente la libertad de cátedra cuando prescribe cómo debe el docente relacionarse con el alumnado durante el curso, organizar la clase y, en ocasiones, cómo evaluar. Haskell (1997) afirma que en Estados Unidos algunos docentes emprendieron demandas legales en contra de los resultados de las encuestas y en algunas cortes estatales se concedió que atentan contra la libertad de cátedra y los derechos civiles. Así, el profesorado tiende a protegerse ante el uso de la evaluación para premiar o castigar, una evidencia es exigir menor cantidad de trabajo al estudiante o ser más laxo con la acreditación del curso. La consecuencia es una baja en el desempeño del alumnado y de la calidad educativa, pues el profesorado menos comprometido y estricto puede conseguir con más efectividad los premios y evitar los castigos.

Respecto al diseño de la encuesta Gilio (2000) y Loredo y Grijalba (2000), hallaron divergencias en los indicadores: a) que no dependen del docente: los contenidos del curso; el estudiantado no solicita ayuda extraclase; b) irrelevantes: presentar los objetivos del curso, si la bibliografía es actualizada. c) innecesarias: si asiste a clases; d) no deberían incluirse: si recomendaría el curso; el empleo de recursos didácticos; e) debilidades: casi no aparecen la visión humanista o cultural; se omite la promoción del uso de la biblioteca; redacción confusa; Otros elementos que minan la confiabilidad de la encuesta son: si el grupo es de menos de 10 estudiantes y el tipo de curso; el semestre que se cursa, el programa, el historial académico, el promedio general acumulado, el tiempo para responder a cada ítem; si se contesta enfrente del docente, adentro o afuera del salón de clases, si es para promoción; el periodo en que se aplican; la actitud ética de profesorado y estudiantado cuando contestan la encuesta.

### La perspectiva de análisis de las encuestas de opinión

Elegí la etnografía que se caracteriza por la presencia constante del investigador en el espacio indagado y participa en la dinámica de la vida cotidiana para describir pormenorizadamente los acontecimientos. Se reconoce que el autor evidencia su orientación teórica, ideológica, política e interés para promover cambios



institucionales, sin olvidar su compromiso de construir conocimiento y elaborar teoría con bases científicas. Desde una perspectiva histórica y dialéctica, se examinó un espacio educativo concreto –la encuesta de opinión-, para llegar a lo general –las políticas de evaluación globales- y regresar a lo concreto. Los datos empíricos se recogieron del 2004 al 2008 con la elaboración de diarios de campo, entrevistas con funcionarios y profesorado, asistencia a academias, cursos y a un seminario que me acercó a la cotidianidad del profesorado. Las entrevistas citadas se codificaron con una D más un número para identificar al docente entrevistado, y con una F más el número para los funcionarios.<sup>1</sup>

### **El reglamento del Programa de Estímulos: Darle gusto al cliente.**

La evaluación del estudiantado de la enseñanza en la UACJ presiona a la planta docente porque si su puntaje de la encuesta de opinión no alcanza el 2.8 (Reglamento del Programa de Estímulos 2009, Art. 21, fracción 10), le impide participar por la remuneración extra. Para la administración, el 2.8 es un candado que orienta al profesorado a realizar un trabajo de calidad y verificar la satisfacción del alumnado. Un miembro de la comisión de evaluación considera el castigo positivo, pues la encuesta la realiza “...directamente (el) beneficiario de la docencia... para que el maestro tenga ese tipo de sanción y vea que realmente los muchachos son la esencia de la universidad” (Entrevista F-25). Además, porque: “...cuando se les negó (el estímulo), yo si vi una mejoría en algunos de los maestros. Se preocuparon, tomaron cursos, y mejoraron, ya alcanzaron en algunas clases tres...” (Entrevista F-31).<sup>2</sup>

El profesorado de la UACJ debate los rubros de la encuesta de opinión, porque no todos aplican en todas las materias. Cuestiona cómo se mide “la importancia de este curso para el ejercicio integral de tu profesión”.<sup>3</sup> Manifiesta sentir intimidación, como expresó una docente que un estudiante le dijo: “Ahora me toca a mí evaluarla

<sup>1</sup> La ponencia deriva de mi investigación, no publicada, *Evaluación y Diálogo: una senda para la valoración del trabajo académico en la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez*, financiada por el Programa de Mejoramiento del Profesorado, por ello los números de las entrevistas no empiezan desde uno.

<sup>2</sup> En la medición de la encuesta de opinión un puntaje entre tres y cuatro indica un docencia de calidad.

<sup>3</sup> Puntos obtenidos de la encuesta de opinión.



a usted. Así como amenaza” (Entrevista P-42). Un doctor dudó de la objetividad del alumnado, pues cuando cree que reprobará “...independientemente de la calidad del docente, tienden a evaluarlo mal...los alumnos no son objetivos” (Entrevista P-28). Datos de la Jefatura de Evaluación de 2007, señalan que sólo 8 mil 36 de 19 mil 692 estudiantes contestaron la encuesta, de lo cual se infiere el desinterés del estudiantado por evaluar al profesorado.

### Un caso de Exclusión

Un investigador perdió sus estímulos durante un año. Su experiencia ilustra la subjetividad de la evaluación del alumnado y la necesidad de modificar los indicadores. Para sustentarlo, se revisaron sus encuestas de opinión de 2001 con promedios de 4, 3.92 y 3.64 ponderados desempeño de calidad, hasta el 2007. En 2003 su puntuación osciló entre 2.37 hasta 3.19. Entonces el requisito era de 2.5 y no recibió sanción. El análisis indica que las relaciones en el aula son más determinantes que la capacidad académica del maestro medida en la encuesta. De acuerdo con el formato de la encuesta, se tomaron los rubros R14 referente al dominio de la materia, el R22 relacionado con el interés por las inquietudes y problemas del alumnado, y el R23 que alude al respeto por el estudiantado; más, los comentarios clasificados en positivos o negativos donde el alumnado expresa la valoración no cuantitativa de la tarea de enseñanza.

En el dominio de la materia el docente obtuvo las más altas calificaciones, aunque no alcanzó el 2.8. El alumnado reconoció su capacidad y cuestionó: “Muestra total dominio del tema, pero la clase llega a ser, por lo regular, tediosa”. En referencia a las relaciones, un estudiante expresó: “Se burla de los alumnos si tenemos dudas... a veces es agresivo y grosero”. En la misma evaluación se expresaron opiniones favorables al docente: “Muestra su calidad como persona, respeta a sus alumnos y refleja interés por nuestras inquietudes... tiene un dominio total de la materia, excelente... hace muy divertida y amena la clase”. En oposición, declararon: “... reboruja mucho y es irrespetuoso... le falta más apoyo didáctico”.

¿Cómo explicar la subjetividad hacia el mismo maestro con el mismo grupo? ¿Para qué son útiles comentarios positivos como: “no es que el profesor desempeñe mal su trabajo, sólo que no me gusta ni me interesa su clase”? Finalmente, una observación que resume la trascendencia de las relaciones en el aula: “Es una





persona respetuosa y comprensiva, buena onda, pero de ahí en más no es un buen profesor”. En suma, en el expediente del docente revisado son patentes las luces y sombras entre quienes lo consideran paciente y capaz de resolver dudas, y quienes lo ponderan incapaz de hacer comentarios precisos.

El caso escudriñado muestra la complejidad del acto educativo, la subjetividad de la evaluación y el débil nexo entre dominio de la materia y los puntajes. También la importancia de la afectividad en el aula, la imposibilidad de medir la tarea docente. Pesa más el entusiasmo que irradia el profesorado al estudiantado y obtiene evaluaciones favorables por encima de la relevancia de los contenidos. En la cotidianidad de la UACJ, se evalúa bien al profesor simpático. La práctica amerita reevaluar la validez de la encuesta porque la afectividad en el hecho educativo rebasa la linealidad del enfoque de proceso-producto, de la aplicación de técnicas y la consecución de aprendizajes. No se trata de justificar al maestro excluido por no conseguir el 2.8, sino de proponer el diálogo profesorado-estudiantado para entender porque se sanciona económicamente a quien se le considera en los comentarios positivos:

Un profesor fuera de lo que es un profesor “tradicional”. Me gusta la forma de impartir esta clase... en este curso me hizo pensar y analizar varios aspectos, tanto de la clase, así como algunos aspectos sociales desde otro punto de vista... Y eso me ha ayudado a poder practicar esto en otras materias. En verdad y con todo gusto volvería a tomar un curso con este profesor... y es un ejemplo a seguir.

### La propuesta: Evaluación y Diálogo

Partiendo de que las encuestas de opinión del estudiantado no deben ser el único instrumento para evaluar la enseñanza (Rueda y Díaz, 2004; Glassick, Taylor y Maeroff, 2003) y que la evaluación numérica cuenta productos pero no representa la calidad de la enseñanza, es conveniente no condicionar el ingreso a programas de compensación salarial. Esto desvirtúa el propósito de servir a la mejora de la práctica. En sentido contrario, se trata de evaluar al profesorado en su contexto, subjetividad y en la relación con el estudiantado, no como un objeto con respecto a una escala. Será necesario rediseñar la estructura y conceptualización de las preguntas, incorporando los contextos, las situaciones de aprendizaje y las variaciones por disciplina a enseñar. En la UACJ en el semestre agosto-diciembre de 2008 ya se implementaron las encuestas diferenciadas para los cursos



presenciales, en línea y mixtos, avanzando en la recomendación de evaluar por el tipo de enseñanza, aunque aún falta considerar si es un taller, se aprende en laboratorios o son prácticas profesionales.

Sí las encuestas son el principal medio para evaluar la docencia universitaria considerada una actividad compleja, es factible plantear un instrumento para comprender cómo los aspectos evaluados pueden incidir en el mejoramiento del proceso de enseñanza-aprendizaje. La idea es convertir a la evaluación en un espacio de acompañamiento entre sus participantes para deliberar, discernir, reconocer, diferenciar, estimar y elaborar colectivamente nuevas prácticas evaluativas. La propuesta para la administración de la UACJ es evitar el desencuentro con el profesorado, a partir de una agenda mínima de discusión:

1) Eliminar condicionamiento del puntaje de 2.8 para hacer congruente la retórica de que la evaluación sirve a la mejora y no a la sanción, porque evitaría la exclusión del profesorado de los programas de estímulos y disminuiría su estrés laboral. Impediría la aplicación administrativa de una sanción solo con la opinión del alumnado como usuario o cliente del servicio educativo.

2) Incorporar a la planta docente en la modificación de los indicadores de la encuesta de opinión representaría una autoevaluación acorde a su particularidad. Terminaría con la unilateralidad en la definición de los ítems, aumentaría la transparencia y credibilidad del proceso de evaluación, sería democrática, colegiada, más justa. El profesorado fortalecería su autonomía profesional con un papel activo en el diseño y seguimiento de la evaluación.

3) Evaluar de acuerdo a la disciplina, al programa, a las características de la materia y el tamaño del grupo. Un ejemplo extremo en la UACJ es que se miden con la misma encuesta la efectividad docente en la licenciatura en trabajo social, manufactura y artes visuales.

4) Agregar indicadores cualitativos, abonaría en la posibilidad de diseñar una encuesta sin escalas ni modelos cuantitativos incapaces de evaluar la singularidad y complejidad de la docencia. Se ampliaría a una autoevaluación del profesorado sobre sus percepciones, actitudes y valores que no pueden detectarse en un cuestionario que mide conductas observables.



No es sencillo abordar los puntos sugeridos por la complejidad del acto educativo, aunque el fin sea ligar la evaluación con la formación docente, que su diseño sea diferenciado e incorporar al profesorado para democratizar la toma de decisiones respecto a la enseñanza. Es tiempo de reflexionar en la inflación de la noción de evaluación que se pondera parte inseparable de la actividad humana para verificar la congruencia entre objetivos y resultados. Independientemente del uso o de los argumentos para establecer la evaluación, desde la perspectiva cuantitativa se acrecentó su perfil técnico y discriminatorio. En contraparte, se requiere, en palabras de una doctora, la posibilidad de que cada departamento y área de estudio elabore su propia encuesta. “Porque allí sería más fácil que participáramos nosotros en la elaboración de ese instrumento; en las academias. Por disciplinas... [con] los alumnos ... en diálogo colectivo” (Entrevista P-51).

### Bibliografía

Acevedo, R. y Mairena, N. (2006). Factores de sesgo asociados a la validez de la evaluación docente universitaria: un modelo jerárquico lineal. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*. Recuperado el 20 de julio de 2007 de <http://epaa.asu.edu/epaa/v14n34/>.

Arbesú, M. I. & Figueroa, M. A. (2003). “La evaluación Docente como un proceso de diálogo, comprensión y mejora de la práctica”. En Rueda, M., Díaz, F. & Díaz, M., *Evaluar para comprender y mejorar la docencia en la educación superior* (pp. 161-173). México: UNAM-UAM-UABJO.

Ardoino, J. (1980). *Perspectiva política de la educación*. Madrid: Narcea.

Ardoino, J. (2000). “Consideraciones teóricas sobre la evaluación en la educación”. En Rueda, Mario & Díaz, F. (Compiladores), *Evaluación de la docencia. Perspectivas actuales* (pp. 23-37). México: Paidós Educador.

Barbier, J. M. (1993). *La evaluación en los procesos de formación* (2ª ed.). Madrid: Paidós-Ministerio de Educación y Ciencia.

Burgos, L. & Villarino, C. G. (1992). “Aportes a la autoevaluación participativa en la Universidad Autónoma de Guerrero” (pp. 7-12). En *Reforma y Utopía, Reflexiones sobre la educación superior*, No. 6, Guadalajara, México.

Díaz, A. (2003). “Evaluar lo académico. Organismos Internacionales, nuevas reglas y desafíos”. En Pacheco, T. y Díaz, A. (coordinadores) *Evaluación académica* (pp. 11-31). México: CESU-UNAM-FCE.

Díaz, F. (2003). “Aspectos éticos de la evaluación de la docencia”. En Rueda, M. Díaz, F. & Díaz, M., *Evaluar para comprender y mejorar la docencia en la educación superior* (pp. 37-54). México: UNAM-UAM-UABJO.

García, B., et. al. (2004). “Algunas consideraciones sobre los aspectos teóricos involucrados en la evaluación de la docencia”. En Rueda, M. & Díaz, F. (Coordinadores), *La Evaluación de la Docencia en la Universidad. Perspectivas desde la investigación y la intervención profesional* (pp. 13-86). México: CESU-Plaza & Valdés-UNAM.



García, J. M. (2003). Los Pros y los Contras del Empleo de los Cuestionarios para Evaluar al Docente. En *Revista de la Educación Superior*. Recuperado el 14 de septiembre de 2008 de [http://www.anuies.mx/servicios/p\\_anuies/index2.php?clave=publicaciones/revsup/](http://www.anuies.mx/servicios/p_anuies/index2.php?clave=publicaciones/revsup/).

Gilio, M. C. (2000). "La evaluación docente desde una perspectiva participativa: El caso de la licenciatura en Química de la Universidad Autónoma de Querétaro". En Rueda, M. & Díaz, F. (Compiladores). *Evaluación de la docencia. Perspectivas actuales* (pp. 85-101). México: Paidós Educador.

Glassick, Ch., Taylor, M & Maeroff, G. I. (2003). *La valoración del trabajo académico. Un proyecto de Ernest Boyer Fundación Carnegie para el mejoramiento de la enseñanza*. México: ANUIES-UAM.

Haskell, R. E. (1997). Academic freedom, promotion, reappointment, tenure and the administrative use of student evaluation of faculty: (Part II), views from the Court. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*. Recuperado el 20 de julio de 2007 de <http://epaa.asu.edu/epaa/v5n17.html>.

House, E. (1997). *Evaluación, ética y poder* (2ª. ed.). Madrid: Morata.

Loredo, J. & Grijalba, O. (2000). "Propuesta de un instrumento de evaluación de la docencia para estudios de posgrado". En Rueda, M. & Díaz, F. (Compiladores), *Evaluación de la docencia. Perspectivas actuales* (pp. 103-131). México: Paidós Educador.

Luna, E. (2002). *La participación de docentes y estudiantes en la evaluación de la docencia*. México: Universidad Autónoma de Baja California-Plaza y Valdés.

Rueda, M. (2004). La evaluación de la relación educativa en la universidad. En *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, Vol. 6, No. 2. Recuperado el 14 de septiembre de 2008 de <http://redie.uabc.mx/vol6no2/contenido-rueda.html>.

Rueda, M. (2006). *Evaluación de la labor docente en el aula universitaria*. México: UNAM-CESU.

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". En *Revista de la Educación Superior* (México, D. F.), Volumen XXXVI (3), Número 143.

Simons, H. (1999). *Evaluación democrática de instituciones escolares. La política y el proceso de evaluación*. Madrid: Morata.

Stufflebeam, D. & Shinkfield, A: (1987). *Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica*. Madrid: Paidós-Ministerio de Educación y Ciencia.

Universidad Autónoma de Ciudad Juárez. *Reglamento del Programa de Estímulos al Desempeño Docente 2009*. Versión PDF.

Villaseñor, G. (2003). *La función social de la educación superior en México. La que es y la que queremos que sea*. México: UAM-UNAM-CESU-Universidad Veracruzana.