

LA CALIDAD EDUCATIVA EN EDUCACIÓN SUPERIOR: LA IMPORTANCIA DE SU DEFINICIÓN POR PARTE DE LAS IES Y LA EVALUACIÓN DE SUS ESTUDIANTES AL EGRESO DE LA LICENCIATURA

JOSÉ ALFONSO JIMÉNEZ MORENO

ANA PATRICIA GUTIÉRREZ ZAVALA

INSTITUTO DE INVESTIGACIÓN Y DESARROLLO EDUCATIVO (IIDE-UABC)

TEMÁTICA GENERAL: POLÍTICA Y GESTIÓN DE LA EDUCACIÓN Y SU
EVALUACIÓN, LA CIENCIA Y LA TECNOLOGÍA.

RESUMEN

La presente ponencia presenta el problema de la relación existente entre la calidad educativa y su evaluación, particularmente a en la enfocada en la medición de los logros de los egresados de formación profesional. De manera particular se establece a la Universidad Autónoma de Baja California como unidad de análisis, en la cual converge un interés sobre el desarrollo de procesos educativos de *calidad*, así como la valoración de la misma a través del Examen General para el Egreso de la Licenciatura (EGEL). Mediante una metodología interpretativa que considera el Plan de Desarrollo Institucional de la universidad, así como los resultados obtenidos en el EGEL, se concluye la necesidad de comprensión de las postras políticas sobre calidad entre las UPES y sus procesos de evaluación; ello en atención de incrementar el conocimiento sobre el rumbo de la educación de los profesionistas en la actualidad.

Palabras clave: calidad de la educación; educación superior pública; evaluación de logros educativos; política educativa.

INTRODUCCIÓN

Desde hace varias décadas, el concepto de *Calidad* es un término que parece estar implícito en el campo educativo y en los elementos que lo conforman, ya sea en los programas educativos (de diferentes niveles y modalidades), en la práctica docente, en los aprendizajes adquiridos por estudiantes, e incluso en las evaluaciones mismas que pretenden reflejar la calidad de lo analizado. Se habla de *calidad de la educación* como un ideal y objetivo indudable del ejercicio educativo, plasmado incluso en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, consecuencia de la Reforma Educativa del año 2013 (DOF, 2013). Sin embargo, hay que recordar que definir la calidad es una tarea complicada, pues su conceptualización conlleva un determinado relativismo; es decir, nos permite cuestionarnos de qué y respecto a qué estamos hablando al referir que un proceso o productivo educativo es *de calidad*. Al mismo tiempo, la reflexión sobre su conceptualización orilla a la justificación de los elementos que constituyen su delimitación. ¿Por qué es importante hacer explícito lo anterior? Si bien pueden presentarse diversas razones, se hará énfasis en lo siguiente: en la importancia que tiene para las Instituciones de Educación Superior (IES) reconocer su postura sobre la *calidad* y la relación que eso tiene con sus procesos educativos y, por supuesto, en la forma de evaluar sus procesos y resultados de formación.

Actualmente, las IES, y en particular las Universidades Públicas Estatales (UPES) refieren a la calidad que poseen, aspecto que se demuestra claramente en la búsqueda de evaluaciones y acreditaciones externas (Corzo y Marcano, 2007; De Vries, 2007); sin embargo, las acciones de evaluación en educación no sólo se enfocan en la demostración de la *calidad*, sino en su legitimación (Silva, 2007). Egido (2005) aseguró que “si se habla de calidad es porque implícita o explícitamente se ha realizado una evaluación y si se evalúa se hace con algún criterio” (p.18). Entonces, la evaluación ésta jugando un papel relevante en la consolidación del concepto de *calidad* dentro del discurso educativo.

La presente ponencia se centra en la necesidad de análisis de la relación calidad-evaluación como herramientas que la Universidad Autónoma de Baja California (UABC) ha considerado para su legitimación frente al resto de las UPES. Para ello y a la diversidad de mecanismos de evaluación disponibles en la educación superior en la actualidad, el foco de análisis es el Examen General para el Egreso de Licenciatura (EGEL) del Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (Ceneval). El método se basa en un enfoque interpretativo a partir de la comparación de documentos oficiales de la misma universidad en la cual se hacen explícitos intereses de legitimación, así como resultados publicados por el Ceneval respecto al desempeño de los egresados de la UABC.

El enfoque en los resultados de los estudiantes

La UABC es una de las 34 UPES en el país, se ubica en el noroeste de México y cuenta con cuatro *campus* distribuidos en cuatro de los cinco municipios del Estado: Mexicali, Tijuana, Ensenada y Tecate. Esta universidad ha dado a conocer, por medio de su Plan de Desarrollo Institucional 2015-

2019 (PDI) (UABC, 2015), que está muy interesada en la atención en los indicadores de calidad, de manera particular, se utiliza a la prueba EGEL como referente para conocer la *calidad* de sus estudiantes al egreso de los diversos programas educativos¹. La institución ha hecho explícita su preocupación por los resultados obtenidos por los estudiantes en la prueba, ya que, dado que fue diseñada para reconocer si los egresados de una licenciatura cuentan con los conocimientos y habilidades necesarios para iniciarse eficazmente en el ejercicio profesional, se espera que quienes hayan estudiado un programa de pregrado en la UABC, obtengan resultados que legitimen su formación *de calidad*.

Los resultados de la prueba se reportan en tres niveles de desempeño: Sin Testimonio (ST), Testimonio de Desempeño Satisfactorio (TDS) y Testimonio de Desempeño Sobresaliente (TDSS) (Ceneval, 2016). Esta forma de clasificación de resultados resulta ser un estándar de *calidad* aplicable a todos los programas educativos, basado, por supuesto, en los logros de los egresados. Adicionalmente, Ceneval presenta una forma de clasificar los resultados de los egresados de los diversos programas educativos, ello a través del Padrón de Licenciaturas de Alto Rendimiento Académico. El padrón es un listado de programas académicos de formación profesional que cumplen con los criterios del Ceneval para considerarse como de alto rendimiento académico (Ceneval, 2017). El Padrón considera, en una especie de *ranking*, que los programas educativos se pueden clasificar en dos niveles: si entre 60 y 80% de los estudiantes obtienen buenos resultados, se otorga nivel 2; si al menos 80% de los estudiantes obtienen buenos resultados, el Ceneval les otorgará el nivel 1.

De los 62 programas de licenciatura de la UABC, 31 se encuentran registrados en el Padrón; de ellos, 10 programas se sitúan en el nivel 1 y 21 en el nivel 2, lo que la posiciona como la universidad pública estatal con el mayor número de programas educativos en dicho padrón (UABC, 2015).

La UABC declaró en el PDI (2015) que “el reto es lograr que todos los programas se encuentren clasificados en el nivel 1 del padrón como reconocimiento a los altos estándares de aprendizaje alcanzados por los alumnos” (p. 63). Como se ha observado, hay un claro interés mostrado por la universidad respecto a pruébalos resultados en esta evaluación, además, también es empleada en su discurso para hablar de la *calidad* que posee como institución; un ejemplo de ello es referir al número de programas que tiene en el Padrón de Licenciaturas de Alto Rendimiento Académico EGEL, lo cual le permite posicionarse sobre otras UPES, lo cual lo hace afirmando que se mantiene en el primer lugar a nivel nacional entre este tipo de IES, con más de 46% de sus estudiantes ubicados en los niveles TDS y TDSS (UABC, 2015).

Sin embargo, los resultados de los egresados de la UABC en este indicador, éstos no han sido los deseados por la institución. A manera general, se ha observado (como se puede constatar en las figuras de la 1, 2, 3 y 4, que representan los resultados del 2015) que en 49 programas (de 75 que presentan la prueba) más del 50% de los estudiantes obtuvo un resultado ST y que sólo en 14 programas 10% o más de sus estudiantes obtuvieron un resultado sobresaliente (TDSS). Si se

recuerda los requisitos solicitados para estar en el padrón de calidad EGEL y el compromiso de la institución por aumentar el número de programas adscritos a dicho padrón, los resultados son un problema, ya que, como ha reportado la UABC, los resultados cada vez han sido más bajos, pues de 2014 a 2015 el porcentaje de estudiantes que ha obtenido TDS decreció, al pasar de 50.61% a 40.79%, situación que se repite en el caso de alumnos con TDSS, pues se observa una caída de 8.42% a 5.88% (UABC, 2015).

La situación entre *campus*, a pesar de que existen diferencias, es muy similar. En la Figura 1, correspondiente al municipio de Mexicali, se observa que de los 26 programas en donde se realizó la prueba, en siete de ellos más de 10% de los estudiantes alcanzaron un resultado sobresaliente: Ingeniería computacional (18.4%), Informática e Ingeniería Eléctrica (ambos con 13.6%), Medicina (13.3%), Derecho (12.2%), Ingeniería Electromecánica (11.1%) e Ingeniería Mecánica (10.2%). No obstante, en 17 programas el 50% o más de sus egresados obtuvieron resultados ST; destacando los casos de Relaciones Internacionales (90.6%), Comercio/ Negocios Internacionales (81.8%), Arquitectura (78.7%), Mercadotecnia (77.2%), Ciencias Políticas y Administración Pública (76.4%), Administración (75.2%) y Economía (75%).

En Tijuana, de los 27 programas que aplicaron EGEL, en 21 más de 41% de los aspirantes obtuvieron resultados ST; destacando los casos de: Arquitectura (92.8%), Economía (80%), Pedagogía/Ciencias de la Educación (80%) y Relaciones internacionales (75%). Aunado a ello, sólo en tres programas 10% o más de los estudiantes obtuvieron resultados sobresalientes: Ingeniería electrónica (12.1%), Medicina general (12%) y Psicología (10%); información que se presenta en la Figura 2.

Dieciocho programas realizaron la prueba EGEL en Ensenada; como se puede apreciar en la Figura 3, en siete de ellos más de 50% de sus estudiantes obtuvieron un resultado satisfactorio: Ciencias agrícolas (50%), Informática (50%), Derecho (51.6%), Medicina general (56.9%), Ingeniería computacional (57.9%), Ciencias de la comunicación (58.7%) y Biología (80%); hay que destacar que Biología obtuvo el menor porcentaje de alumnos con resultado ST. Por otro lado, en nueve de los programas 50% o más de los estudiantes obtuvieron un resultado ST, sobresaliendo Arquitectura (75.8%).

Finalmente, en Tecate (municipio de Baja California donde un menor número de estudiantes presenta EGEL), de los tres programas en donde se presentó la prueba, en la Figura 4 se aprecia que en ningún caso los estudiantes obtuvieron un resultado sobresaliente. Cabe mencionar que, en Administración, ese 100% está representado únicamente por un estudiante, pues nadie más presentó el examen en esa licenciatura.

La evaluación nacional de logros de los egresados y la UABC: cuestionamientos sobre el concepto de *calidad*

El problema presentado hasta ahora se ha centrado en reflejar la situación de una IES en particular y de una prueba específica: La UABC y el EGEL; así como la problemática acerca del descenso en los resultados que obtienen los estudiantes en esa prueba. No obstante, se podría cuestionar ¿hasta qué punto esos resultados son un problema? Para los estudiantes, la prueba EGEL es una opción como modalidad de titulación y es un requisito obligatorio presentar la prueba, pero no es algo que impida o determine el egreso; es decir, un estudiante puede obtener un resultado ST y titularse por otra modalidad sin ningún problema. Entonces, la relevancia de la prueba no recae en las posibles consecuencias directas para el estudiante, sino en un nivel institucional (el cual, también incluye a los estudiantes, pero no directamente en el proceso de egreso-titulación).

Otro problema surge a partir de lo anterior, y es en la importancia, uso e interpretación que las instituciones les dan a los resultados obtenidos en este tipo de pruebas estandarizadas como es EGEL. Ésta prueba es de aplicación voluntaria y no es curricular, por lo que no fue elaborada para evaluar a un programa educativo en específico, o a instituciones de determinada zona, no; la prueba se aplica a nivel nacional. Entonces, es la institución que decide su aplicación quién determina –o debería determinar– el valor que tendrá la prueba para sus procesos. En ese sentido, ¿en qué medida los resultados mencionados reflejan realmente una *calidad* de la formación que ofrece la UABC?

Al considerar que la *calidad* es un concepto definido políticamente (Becher, 1999, en Olaskoaga, Marún y Partida, 2015), el EGEL y UABC seguramente tienen su propia postura de calidad, que, si bien podrían converger en algunos aspectos, no es deber ni de uno u otro corresponderse, porque, como se dijo, EGEL no es una prueba elaborada para evaluar a los estudiantes de la UABC; y UABC no forma a sus estudiantes con el único propósito de obtener resultados aceptables en esa prueba (aunque las consideraciones manifestadas en el PDI lo ponen en duda). Entonces, ¿cuál es la relevancia de esa prueba para la institución más allá de lo estipulado por la misma universidad?

Este cuestionamiento está relacionado con el tema de cómo es percibido el uso de las pruebas estandarizadas para medir la calidad, un tema que de por sí ya es bastante complejo. En ese sentido, Fernández (1999) aseguró que “si se parte de los indicadores que servirán de puntos de contraste para determinar la calidad, es posible que quedan lagunas importantes al no cubrir todo el amplio espectro de elementos que son necesarios para determinar la calidad” (p.58); para este autor, la *calidad* no puede ser medida de una manera completa debido a todo lo que el concepto puede abarcar. Vázquez (2016) habló sobre cómo los resultados han contribuido para hacer distinciones con fines de ejercer un control, afirmando que “los resultados de las pruebas estandarizadas han servido, fundamentalmente, para clasificar y jerarquizar, incluir o excluir, premiar o castigar a estudiantes, maestros y escuelas; en otras palabras, para controlar a los actores del proceso educativo” (p.112). Popham (1999) también declaró su opinión sobre este tipo de pruebas, para él “emplear pruebas estandarizadas de logros para averiguar la calidad educativa es como medir la temperatura con una cuchara” (p.4).

También hay que tomar en cuenta la importancia que tiene para las IES el financiamiento. Esto también influye mucho en que las instituciones se preocupen por acreditaciones, mismas que toman en cuenta el resultado de los estudiantes en pruebas como EGEL. Como bien señalaron Barrera y Ramírez (2009), “las políticas establecidas por la Subsecretaría de Educación Superior han generado que las IES tengan la necesidad de realizar evaluaciones para el reconocimiento de la calidad de sus programas educativos en busca de apoyos financieros extraordinarios” (p.2). No es que las IES no hayan mostrado un interés por realizar evaluaciones para el reconocimiento de su *calidad* antes del establecimiento de esas políticas, sino que pasó de ser un tema de interés a un asunto de necesidad. Lo que se ha comentado hasta ahora ayuda a comprender por qué la relevancia de que una institución tenga clara su postura acerca de la *calidad*, independientemente de los resultados en una prueba.

CONCLUSIONES

Una vez planteado el contexto en el que se está situando la problemática, se ha llegado a la conclusión que existe una necesidad de realizar estudios que puedan responder a las interrogantes que surgen a partir de lo planteado en párrafos anteriores. Como puntos principales, no debe obviarse la complejidad del uso del término *calidad* en educación; el uso de las pruebas estandarizadas para medir la *calidad* de la educación superior en México; el uso que se le da a los resultados de las pruebas mencionadas dentro de las UPES; la falta de explicitación del término *calidad* por parte de las IES; la aparente incongruencia discursiva institucional entre la *calidad* que posee y los resultados que obtienen sus estudiantes en la prueba EGEL y, por supuesto, la viabilidad de esos juicios.

Bajo esas consideraciones basta reflexionar, ¿las IES externan su postura sobre la *calidad educativa* que ofrecen? Y si es así, ¿cómo sus posturas sobre *calidad educativa* impactan en la formación de los futuros profesionistas? Por supuesto, las formas de evaluación deben ser sometidas a discusión. En ese sentido, ¿cuál es la postura de *calidad* de la prueba EGEL? ¿Lo que evalúa EGEL y su postura de *calidad* corresponde de alguna forma a lo que la universidad ha declarado como el tipo de estudiante que desea formar y con su postura institucional de *calidad*? Acercarse a responder estas incógnitas permitirá incrementar el conocimiento sobre el rumbo de la educación de los profesionistas en la actualidad, abonando así a la autonomía de las UPES respecto a sus procesos de formación y evaluación.

NOTAS

1. La búsqueda que la UABC realiza sobre la *calidad* de su formación profesional que se analiza en este manuscrito se centra únicamente en los programas cuya disciplina mantiene una correspondencia respecto a uno de los 40 EGEL disponibles.

TABLAS Y FIGURAS

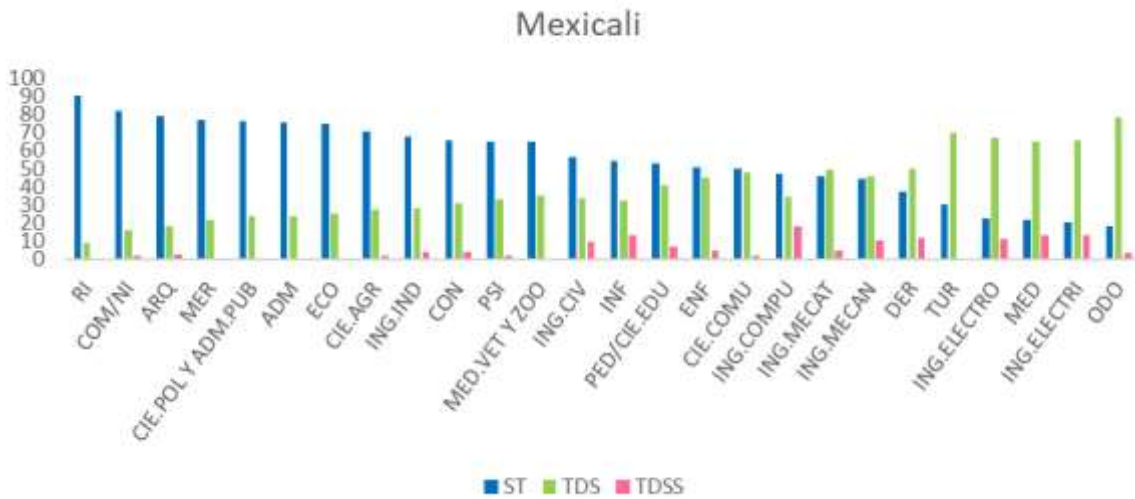


Figura 1. Mexicali: Resultados de la prueba EGEL realizada en el año 2015. Fuente: Elaboración propia basada en estadísticas de Ceneval (2016).

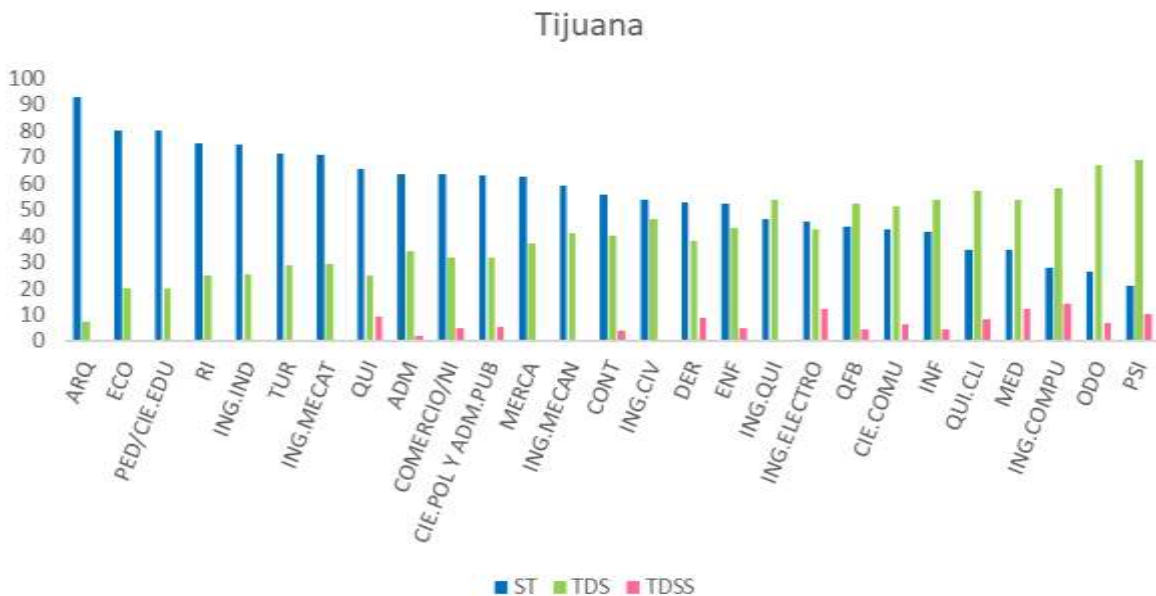


Figura 2. Tijuana: Resultados de la prueba EGEL realizada en el año 2015. Fuente: Elaboración propia basada en estadísticas de Ceneval (2016).

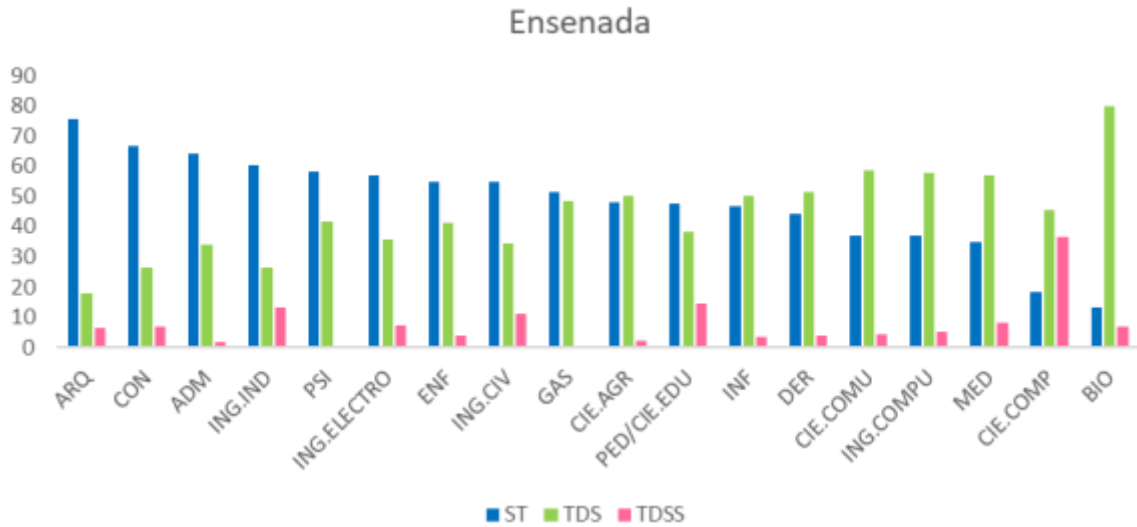


Figura 3. Ensenada: Resultados de la prueba EGEL realizada en el año 2015. Fuente: Elaboración propia basada en estadísticas de Ceneval (2016).

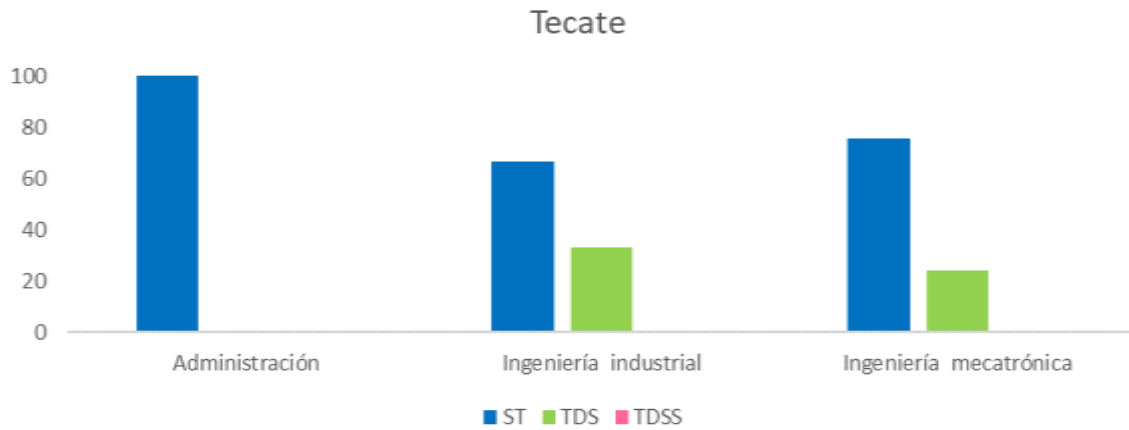


Figura 4. Tecate: Resultados de la prueba EGEL realizada en el año 2015. Fuente: Elaboración propia basada en estadísticas de Ceneval (2016).

REFERENCIAS

- Barrera, M. y Ramírez, J. (2009). Congruencia entre los resultados del EGEL y la calidad de los programas educativos en educación y pedagogía en IES mexicanas. En: *X Congreso Nacional de Investigación Educativa del Congreso Mexicano de Investigación Educativa, realizado en Veracruz, México.*
- Ceneval. (2013). *Manual técnico del EGEL.* México: Ceneval.
- Ceneval (2016a). *Informe Anual de Resultados 2015 del Examen General para el Egreso de la Licenciatura en Administración.* México: Ceneval.
- Ceneval (2016b). *Informe Anual de Resultados 2015 del Examen General para el Egreso de la Licenciatura en Arquitectura.* México: Ceneval.
- Ceneval (2016c). *Informe Anual de Resultados 2015 del Examen General para el Egreso de la Licenciatura en Biología.* México: Ceneval.
- Ceneval (2016d). *Informe Anual de Resultados 2015 del Examen General para el Egreso de la Licenciatura en Ciencias Agrícolas.* México: Ceneval.
- Ceneval (2016e). *Informe Anual de Resultados 2015 del Examen General para el Egreso de la Licenciatura en Ciencias Computacionales.* México: Ceneval.
- Ceneval (2016f). *Informe Anual de Resultados 2015 del Examen General para el Egreso de la Licenciatura en Ciencias de la Comunicación.* México: Ceneval.
- Ceneval (2016g). *Informe Anual de Resultados 2015 del Examen General para el Egreso de la Licenciatura en Ciencias Políticas y Administración Pública.* México: Ceneval.
- Ceneval (2016h). *Informe Anual de Resultados 2015 del Examen General para el Egreso de la Licenciatura en Comercio/Negocios Internacionales.* México: Ceneval.
- Ceneval (2016i). *Informe Anual de Resultados 2015 del Examen General para el Egreso de la Licenciatura en Contaduría.* México: Ceneval.
- Ceneval (2016j). *Informe Anual de Resultados 2015 del Examen General para el Egreso de la Licenciatura en Derecho.* México: Ceneval.
- Ceneval (2016k). *Informe Anual de Resultados 2015 del Examen General para el Egreso de la Licenciatura en Economía.* México: Ceneval.
- Ceneval (2016l). *Informe Anual de Resultados 2015 del Examen General para el Egreso de la Licenciatura en Enfermería.* México: Ceneval.

- Ceneval (2016m). *Informe Anual de Resultados 2015 del Examen General para el Egreso de la Licenciatura en Gastronomía*. México: Ceneval.
- Ceneval (2016n). *Informe Anual de Resultados 2015 del Examen General para el Egreso de la Licenciatura en Informática*. México: Ceneval.
- Ceneval (2016ñ). *Informe Anual de Resultados 2015 del Examen General para el Egreso de la Licenciatura en Ingeniería Civil*. México: Ceneval.
- Ceneval (2016o). *Informe Anual de Resultados 2015 del Examen General para el Egreso de la Licenciatura en Ingeniería Computacional*. México: Ceneval.
- Ceneval (2016p). *Informe Anual de Resultados 2015 del Examen General para el Egreso de la Licenciatura en Ingeniería Eléctrica*. México: Ceneval.
- Ceneval (2016q). *Informe Anual de Resultados 2015 del Examen General para el Egreso de la Licenciatura en Ingeniería Electrónica*. México: Ceneval.
- Ceneval (2016r). *Informe Anual de Resultados 2015 del Examen General para el Egreso de la Licenciatura en Ingeniería Industrial*. México: Ceneval.
- Ceneval (2016s). *Informe Anual de Resultados 2015 del Examen General para el Egreso de la Licenciatura en Ingeniería Mecánica*. México: Ceneval.
- Ceneval (2016t). *Informe Anual de Resultados 2015 del Examen General para el Egreso de la Licenciatura en Ingeniería Mecatrónica*. México: Ceneval.
- Ceneval (2016u). *Informe Anual de Resultados 2015 del Examen General para el Egreso de la Licenciatura en Ingeniería Química*. México: Ceneval.
- Ceneval (2016v). *Informe Anual de Resultados 2015 del Examen General para el Egreso de la Licenciatura en Medicina General*. México: Ceneval.
- Ceneval (2016x). *Informe Anual de Resultados 2015 del Examen General para el Egreso de la Licenciatura en Medicina Veterinaria y Zootecnia*. México: Ceneval.
- Ceneval (2016y). *Informe Anual de Resultados 2015 del Examen General para el Egreso de la Licenciatura en Mercadotecnia*. México: Ceneval.
- Ceneval (2016z). *Informe Anual de Resultados 2015 del Examen General para el Egreso de la Licenciatura en Odontología*. México: Ceneval.
- Ceneval (2016aa). *Informe Anual de Resultados 2015 del Examen General para el Egreso de la Licenciatura en Pedagogía/Ciencias de la Educación*. México: Ceneval.

- Ceneval (2016ab). *Informe Anual de Resultados 2015 del Examen General para el Egreso de la Licenciatura en Psicología*. México: Ceneval.
- Ceneval (2016ac). *Informe Anual de Resultados 2015 del Examen General para el Egreso de la Licenciatura en Químico Farmacéutico Biólogo*. México: Ceneval.
- Ceneval (2016ad). *Informe Anual de Resultados 2015 del Examen General para el Egreso de la Licenciatura en Química Clínica*. México: Ceneval.
- Ceneval (2016ae). *Informe Anual de Resultados 2015 del Examen General para el Egreso de la Licenciatura en Relaciones Internacionales*. México: Ceneval.
- Ceneval (2016af). *Informe Anual de Resultados 2015 del Examen General para el Egreso de la Licenciatura en Turismo*. México: Ceneval.
- Ceneval (2017). *Padrón EGEL. Programas de Alto Rendimiento Académico*. Recuperado de: http://padronegel.ceneval.edu.mx/portal_idap/principal.jsf
- Corzo, L. y Marcano, N. (2007). Evaluación institucional, calidad y pertinencia de las instituciones de educación superior. *Omnia*, 13(2). 7-29.
- De Vries, W. (2007). La acreditación mexicana desde una perspectiva comparada. *Revista Complutense de Educación*, 18(2). 11-28.
- Diario Oficial de la Federación [DOF]. (2013). *Decreto por el que se reforman los artículos 3o. en sus fracciones III, VII y VIII; y 73, fracción XXV, y se adiciona un párrafo tercero, un inciso d) al párrafo segundo de la fracción II y una fracción IX al artículo 3o. de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*. Recuperado de http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5288919&fecha=26/02/2013
- Egido, I. (2005). Reflexiones en torno a la evaluación de la calidad educativa. *Tendencias Pedagógicas*, 10. pp.17-28.
- Fernández, A. (1999). Las paradojas de la Calidad Educativa. *Acción Pedagógica*, 8(2). pp. 54-65.
- Olaskoaga, J., Marúm, E. y Partida, M. (2015). La diversidad semántica y el carácter político de las nociones de calidad en la Educación Superior en México. *Revista de la Educación Superior*, 44(173), 85-102.
- Popham, W. (1999). ¿Por qué las pruebas estandarizadas no miden la calidad educativa? *Educational Leadership*, 56(6). pp. 1-11.



Silva, C. (2007a). Currículum, calidad y evaluación: Los elementos para el cambio en las universidades públicas de Ciudad Juárez. *Debates latinoamericanos*, 5(8).

Universidad Autónoma de Baja California [UABC] (2015). *Plan de Desarrollo Institucional 2015-2019*. Mexicali: UABC.

Vázquez, M. (2016). Problemas y limitaciones del uso de pruebas estandarizadas para la evaluación educativa en México. *Temas de Educación*, 22(1). pp. 97-114.