

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BAJA CALIFORNIA
Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo



MAESTRÍA

“Metaevaluación del Examen de Egreso de la Licenciatura en Artes Plásticas de la UABC”

Tesis
Que para obtener el grado de
Maestra en Ciencias Educativas

Presenta
Yessenia Ivveth Morelos Sepulveda

Directora de tesis
Dra. Maday Alicia Coronel Santos

Ensenada, Baja California, México
Diciembre, 2024



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BAJA CALIFORNIA
Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo
Maestría en Ciencias Educativas



“Metaevaluación del Examen de Egreso de la
Licenciatura en Artes Plásticas de la UABC”

Tesis
Que para obtener el grado de
Maestra en Ciencias Educativas

Presenta
Yessenia Ivveth Morelos Sepulveda

Aprobado por:


Dra. Maday Alicia Coronel Santos
Directora de tesis


Mtro. Juan Gerardo Méndez
Martínez
Sinodal


Dr. Luis Horacio Pedroza
Zúñiga
Sinodal


Dr. Carlos David Díaz López
Sinodal



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BAJA CALIFORNIA
Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo

Ensenada, B.C., a 26 de noviembre de 2024

ASUNTO: Voto aprobatorio al trabajo de tesis para el grado de Maestra en Ciencias Educativas

Dra. Rubí Surema Peniche Cetzal
Coordinadora de Investigación y Posgrado
Presente.

Después de haber efectuado una revisión minuciosa sobre el trabajo de tesis presentado por la **C. Yessenia Ivveth Morelos Sepulveda**, me permito comunicarle que he dado mi **VOTO APROBATORIO** al mencionado trabajo.

Con base en lo anterior, dicho documento se considera listo para su defensa en el examen de grado de Maestría en Ciencias Educativas, con el trabajo titulado:

“Metaevaluación del Examen de Egreso de la Licenciatura en Artes Plásticas de la UABC”.

Esperando reciba el presente de conformidad, quedo de usted.

Atentamente

A handwritten signature in blue ink, appearing to be 'M.A.C.S.', is written above a horizontal line.

Dra. Maday Alicia Coronel Santos



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BAJA CALIFORNIA
Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo

Ensenada, B.C., a 26 de noviembre de 2024

ASUNTO: Voto aprobatorio al trabajo de tesis para el grado de Maestra en Ciencias Educativas

Dra. Rubí Surema Peniche Cetzal
Coordinadora de Investigación y Posgrado
Presente.

Después de haber efectuado una revisión minuciosa sobre el trabajo de tesis presentado por la **C. Yessenia Iveth Morelos Sepulveda**, me permito comunicarle que he dado mi **VOTO APROBATORIO** al mencionado trabajo.

Con base en lo anterior, dicho documento se considera listo para su defensa en el examen de grado de Maestría en Ciencias Educativas, con el trabajo titulado:

“Metaevaluación del Examen de Egreso de la Licenciatura en Artes Plásticas de la UABC”.

Esperando reciba el presente de conformidad, quedo de usted.

Atentamente

Mtro. Juan Gerardo Méndez Martínez



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BAJA CALIFORNIA
Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo

Ensenada, B.C., a 26 de noviembre de 2024

ASUNTO: Voto aprobatorio al trabajo de tesis para el grado de Maestra en Ciencias Educativas

Dra. Rubí Surema Peniche Cetzal
Coordinadora de Investigación y Posgrado
Presente.

Después de haber efectuado una revisión minuciosa sobre el trabajo de tesis presentado por la **C. Yessenia Iveth Morelos Sepulveda**, me permito comunicarle que he dado mi **VOTO APROBATORIO** al mencionado trabajo.

Con base en lo anterior, dicho documento se considera listo para su defensa en el examen de grado de Maestría en Ciencias Educativas, con el trabajo titulado:

“Metaevaluación del Examen de Egreso de la Licenciatura en Artes Plásticas de la UABC”.

Esperando reciba el presente de conformidad, quedo de usted.

Atentamente

Dr. Luis Horacio Pedroza Zúñiga



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BAJA CALIFORNIA
Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo

Ensenada, B.C., a 26 de noviembre de 2024

ASUNTO: Voto aprobatorio al trabajo de tesis para el grado de Maestra en Ciencias Educativas

Dra. Rubí Surema Peniche Cetzal
Coordinadora de Investigación y Posgrado
Presente.

Después de haber efectuado una revisión minuciosa sobre el trabajo de tesis presentado por la **C. Yessenia Iveth Morelos Sepulveda**, me permito comunicarle que he dado mi **VOTO APROBATORIO** al mencionado trabajo.

Con base en lo anterior, dicho documento se considera listo para su defensa en el examen de grado de Maestría en Ciencias Educativas, con el trabajo titulado:

“Metaevaluación del Examen de Egreso de la Licenciatura en Artes Plásticas de la UABC”.

Esperando reciba el presente de conformidad, quedo de usted.

Atentamente

Dr. Carlos David Díaz López

Agradezco profundamente al Consejo Nacional de Humanidades, Ciencias y Tecnologías (CONAHCyT) por el apoyo otorgado, lo que hizo posible continuar con mis estudios de posgrado.

Agradecimientos

Agradezco ampliamente al Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo, tanto a los investigadores que contribuyeron significativamente a mi formación, como al personal administrativo por su constante seguimiento y apoyo.

De manera especial, extiendo mi gratitud a la Dra. Maday Coronel por su invaluable orientación en el desarrollo de esta tesis. También, agradezco a los miembros del comité, el Dr. Horacio Pedroza, el Mtro. Gerardo Méndez y el Dr. Carlos Díaz, cuyas aportaciones fortalecieron mi trabajo de investigación. De igual manera, agradezco a la Dra. Rubí Peniche por su asesoría en el seminario de tesis.

Quiero expresar mi sincero agradecimiento a los participantes de este estudio, quienes compartieron sus experiencias y perspectivas, esencialmente a la Facultad de Artes, por la disposición y apertura de su personal académico y administrativo. Su colaboración fue fundamental para el desarrollo y enriquecimiento de este trabajo.

Finalmente, reconozco con aprecio la solidaridad brindada por mis compañeros del IIDE; en particular a Rubén Hernández, Brenda Saucedo y Karla Torres, con quienes compartí este camino de aprendizaje y crecimiento.

Contenido

Introducción	12
Capítulo I. Planteamiento del problema.....	15
1.1 Antecedentes	15
1.1.1 Mapeo Sistemático de Literatura	15
1.1.2 Revisión de Literatura.....	20
1.2 Planteamiento del problema.....	26
1.3 Objetivos de investigación.....	28
1.4 Preguntas de investigación.....	30
1.5 Justificación.....	31
Capítulo II. Marco Teórico	34
2.1 Arte y Educación.....	34
2.2.1 Concepto de arte.....	34
2.2.2 Educación artística	38
2.2 Evaluación Educativa.....	51
2.2.1 Evaluación del Aprendizaje	57
2.2.2 Desarrollo de Pruebas Académicas	65
2.2.3 Metaevaluación	75
Capítulo III. Marco Contextual.....	84
3.1 Educación artística en Baja California	84
3.2 Universidad Autónoma de Baja California	86
3.3 Facultad de Artes de la UABC.....	87
3.3.1 Licenciatura en Artes plásticas.....	89
3.3.2 Descripción del Examen de Egreso de la Licenciatura de Artes Plásticas	91
Capítulo IV. Método	97
4.1 Diseño de la investigación	97
4.2 Participantes	98
4.2.1 Funcionarios.....	100
4.2.2 Docentes	100
4.2.3 Egresados	100
4.2.4 Documentos	101
4.3 Técnicas e instrumentos	101

4.3.1 Entrevista semiestructurada	102
4.3.2 Grupo focal	103
4.3.3 Análisis de documentos	103
4.4 Procedimiento	104
4.4.1 Diseño de instrumentos.....	104
4.4.2 Recolección de datos	105
4.4.3 Análisis de los datos	111
4.4.4 Aspectos éticos considerados	114
Capítulo V. Resultados	115
5.1 Categoría Ética	116
5.2 Categoría Funcionalidad	124
5.3 Categoría Contenido.....	129
5.4 Categoría Metodológica-Instrumental	139
5.5 Categoría Temporalidad.....	156
5.6 Categoría Participación	166
5.7 Categoría Utilitaria.....	168
Capítulo VI. Discusión.....	173
6.1 Análisis de los principios éticos del EELAP.....	174
6.2 Análisis de las funciones del EELAP.....	177
6.3 Análisis del contenido del EELAP.....	179
6.4 Análisis del método del EELAP	182
6.5 Análisis de la planificación temporal para la ejecución del EELAP.....	186
6.6 Análisis de la participación de los estudiantes en el EELAP.....	188
6.7 Análisis de los diferentes usos que se le da al EELAP	189
Capítulo VII. Conclusión	191
7.1 Ética del EELAP	191
7.2 Funcionalidad del EELAP.....	194
7.3 Contenido del EELAP	196
7.4 Metodología-instrumental del EELAP.....	198
7.5 Temporalidad del EELAP	202
7.6 Participación del EELAP	204
7.7 Utilidad del EELAP	206

7.8 Alcances y limitaciones.....	208
7.9 Posibles líneas de investigación.	210
Referencias.....	212
Apéndices	229

Índice de tablas

Tabla 1. Distinción entre las artes según el predominio del esfuerzo mental o manual	35
Tabla 2. Clasificaciones de las artes	36
Tabla 3. Modelos de enseñanza de las artes visuales.....	40
Tabla 4. Modelo de evaluación por inferencias lógicas.....	46
Tabla 5. Fases del proceso creativo	47
Tabla 6. Propuesta para la evaluación de la creatividad de Santaella.....	50
Tabla 7. Ventajas y desventajas de las evaluaciones a gran escala	64
Tabla 8. Estándares de validez para el establecimiento de usos e interpretaciones previstos	67
Tabla 9. Estándares para el diseño, uso y administración de pruebas y evaluación educativas ...	71
Tabla 10. Estándares para las interpretaciones y usos de pruebas usadas en evaluación de programas.....	74
Tabla 11. Conceptos de metaevaluación.....	76
Tabla 12. Modelo de metaevaluación del aprendizaje.....	80
Tabla 13. Dimensiones e indicadores del modelo de metaevaluación del aprendizaje	81
Tabla 14. Grupos de artistas en Baja California	85
Tabla 15. Matrícula por campus y programa educativo de la FA, UABC.....	88
Tabla 16. Evaluación y acreditación de la licenciatura en artes plásticas	89
Tabla 17. Resumen de las fases del EELAP.....	93
Tabla 18. Áreas del EELAP en función de las competencias del perfil de egreso	96
Tabla 19. Participantes de la Metaevaluación del EELAP	99
Tabla 20. Técnicas e instrumentos de la Metaevaluación del EELAP	102
Tabla 21. Entrevistas a funcionarios	107

Tabla 22. Grupos focales con docentes.....	108
Tabla 23. Entrevistas a egresados	109
Tabla 24. Documentos analizados	110
Tabla 25. Libro de códigos para el análisis de contenido cualitativo	112
Tabla 26. Categorías de análisis de resultados.....	115
Tabla 27. Relación entre las Competencias de la LAP y las Áreas de Conocimiento del EELAP	130
Tabla 28. Competencias específicas de la LAP y acciones del EELAP.....	134
Tabla 29. Habilidades del EELAP	136
Tabla 30. PUAs Obligatorios de la LAP que abonan a cada competencia.....	148
Tabla 31. Comparación entre la relevancia de las áreas del EELAP y las competencias de la LAP	149
Tabla 32. Importancia y cantidad de reactivos según la habilidad	150
Tabla 33. Desarrollo de las evaluaciones de egreso de la UABC.....	157
Tabla 34. Rol de los participantes de la metaevaluación en el desarrollo del EELAP	158
Tabla 35. Calendario de exámenes de egreso establecido por la CGSEyGE	161
Tabla 36. Implementación operativa de la evaluación de egreso	163
Tabla 37. Secciones, por objetivo de investigación, en las que se detalla la discusión de los resultados	173
Tabla 38. Relación de la categoría Ética con el proceso de desarrollo del EELAP	192
Tabla 39. Relación de la categoría Funcionalidad con el proceso de desarrollo del EELAP.....	194
Tabla 40. Relación de la categoría Contenido con el proceso de desarrollo del EELAP	196

Tabla 41. Relación de la categoría Metodológica-instrumental con el proceso de desarrollo del EELAP	198
Tabla 42. Relación de la categoría Temporalidad con el proceso de desarrollo del EELAP	202
Tabla 43. Relación de la categoría Participación con el proceso de desarrollo del EELAP.....	205
Tabla 44. Relación de la categoría Utilitaria con el proceso de desarrollo del EELAP	207

Índice de figuras

Figura 1. Red de temáticas relacionadas con la evaluación en educación artística según análisis cronológico	16
Figura 2. Red de temáticas relacionadas con la evaluación en educación artística según análisis por clúster.....	17
Figura 3. Evaluación formativa en educación superior de artes visuales	49
Figura 4. Línea del tiempo de la evaluación educativa.....	53
Figura 5. Modelos de evaluación de programas educativos	56
Figura 6. Procedimiento de metaevaluación del EELAP.....	104
Figura 7. Estructura de la guía de estudios	121
Figura 8. Esquema de calificación del EELAP.....	124
Figura 9. Estructura de la tabla de especificaciones del EELAP	128

Resumen

La metaevaluación, entendida como el análisis de la evaluación, es esencial para mejorar tanto las prácticas de evaluación como el proceso de enseñanza y aprendizaje, a pesar de ello no suele realizarse con frecuencia en el ámbito educativo. Esta investigación tuvo como objetivo realizar una metaevaluación del esquema de evaluación de una prueba estandarizada, el Examen de Egreso de la Licenciatura en Artes Plásticas, utilizando un modelo que contempla las dimensiones de ética, funcionalidad, contenido, metodología, temporalidad, participación y utilidad. Se diseñó un estudio de caso centrado en la Facultad de Artes de la Universidad Autónoma de Baja California, con el fin de profundizar en la evaluación de egreso desde la perspectiva de funcionarios, docentes y egresados, así como de lo contenido en documentos institucionales. Los resultados revelaron que la evaluación del egreso de la licenciatura a través de instrumentos elaborados por la misma institución es una iniciativa reciente en la universidad y se encuentra en etapa de maduración. En este contexto, se identificaron fortalezas en su diseño y planificación, pero también persiste la preocupación de ajustar el instrumento para capturar con mayor precisión las particularidades de la disciplina evaluada. Asimismo, se destacó la importancia de fortalecer la difusión de la documentación asociada al examen y de preparar adecuadamente a los actores educativos para optimizar la implementación y el uso de sus resultados. No obstante, los actores demostraron una clara conciencia sobre la importancia de seguir mejorando el proceso de evaluación, destacando lo fundamental que es alcanzar los objetivos de la evaluación de egreso para generar un impacto positivo en el programa de estudios de la Licenciatura en Artes Plásticas.

Palabras clave: Metaevaluación, Examen de egreso, Educación superior, Evaluación del aprendizaje, Educación artística.

Introducción

El arte desempeña un papel fundamental en la sociedad dadas sus diferentes funciones de estética, comunicación, educación y formación en valores. Según Eisner (1998), “el aprendizaje artístico aborda el desarrollo de las capacidades necesarias para crear formas artísticas, el desarrollo de capacidades para la percepción estética y la capacidad de comprender el arte como fenómeno cultural” (p. 59). Para Arnheim (1993), el arte expresa emoción y se debe a los sentimientos, los que corresponden a una habilidad mental la cual denomina *intuición perceptiva* y la define como “la principal forma que tiene la mente de explorar y comprender el mundo” (p. 49). De manera similar, Eisner considera que una función cognitiva de las artes es ayudarnos a observar el mundo y nuestro interior, que el arte comunica la emoción, activa nuestra sensibilidad, articula nuestra visión, refleja la condición del ser humano, comenta el mundo y nos permite redescubrirlo, al estar en contacto con diversas manifestaciones artísticas.

En este sentido, una educación artística, que promueva la creación y percepción de formas expresivas, es necesaria para sensibilizar a las personas sobre la cultura visual, trabajar la expresión personal y el desarrollo socioemocional, así como indagar temas que pueden comunicarse de manera visual, y asociarse a otras disciplinas. La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO, por sus siglas en inglés] (2022) alienta a apoyar la educación artística, ya que considera esencial el arte para el desarrollo integral de las personas al promover valores y habilidades como la colaboración y resolución de problemas. De igual manera en la Agenda de Seúl se señala a la educación artística como “base del desarrollo equilibrado, creativo, cognitivo, emocional, estético y social de los niños, los jóvenes y las personas que aprenden a lo largo de toda la vida” (UNESCO, 2010, p.3).

A lo largo de su historia, la formación artística ha comprendido diversas actividades y disciplinas, ha respondido a las necesidades productivas de cada sociedad, ya sea para la elaboración de objetos utilitarios, decorativos, o estéticos. En México se creó la Real Academia de San Carlos de las Nobles Artes de la Nueva España en 1781, donde se impartían cursos de arquitectura, grabado y pintura, en respuesta a las necesidades de construcción de inmuebles y actividades laborales de la Casa de la Moneda (Encuadre, 2008). A mediados del S. XIX se establecieron Escuelas de artes y oficios, con el interés de capacitar a la población y apoyar la creación de talleres que ofrecieran servicios de artes aplicadas. Estos centros de enseñanza continuaron operando hasta conformarse en escuelas de ingeniería, arquitectura o artes visuales (Encuadre, 2008; Riquelme, 2015). Mientras en la educación pública se incorporaron materias de dibujo en el nivel básico para mejorar las habilidades manuales, pues el desarrollo de las destrezas técnicas era necesario, paulatinamente la educación artística también fue concebida como estímulo de la creatividad, la experimentación con materiales y la exploración de nuevos estilos (Sánchez, 2014).

Acorde con los aportes de Rosique (2013) se identifica que en el Estado de Baja California, a mediados del siglo XX, existía una educación artística informal impulsada por autodidactas y una pequeña comunidad creativa que veía la actividad artística como una profesión, pero había poco interés en invertir en su formalización. Posteriormente, en la década de 1980 se establecieron nuevos espacios educativos como la Facultad de Humanidades de la Universidad Autónoma de Baja California (UABC), el Instituto de Cultura de Baja California (ICBC) y las Casas de la Cultura, el Centro Cultural Tijuana (CECUT) y talleres impartidos por artistas (muchos procedentes de otros estados), los cuales ofertaron cursos y talleres creativos que ampliaron la aceptación del arte. Por último, en los noventa continuó el desarrollo de

talleres, diplomados y proyectos de arte contemporáneo, lo que influyó en una generación de artistas bajacalifornianos que logró reconocimiento internacional, ante lo cual era oportuno promover la formación profesional de las artes, compromiso asumido por la UABC en el 2003 al conformar un mapa curricular que cubría las necesidades de la región.

La profesionalización del arte y la inclusión de la educación artística en la educación pública han presentado diversos problemas como la falta de claridad entre qué y cómo se debe enseñar, la forma de evaluar, cuestionamientos sobre su finalidad o utilidad, la falta de profesores especializados, y la tensión entre la orientación artística o técnica (Efland, 2002). Los objetivos, temas y estilos en el arte se han modificado de acuerdo con el tipo de sociedad, así como su enseñanza, al ampliarse el acceso a la población debido a la creación de talleres, academias, escuelas y centros culturales que han promovido el desarrollo profesional, la producción artística y la recreación. Por tal motivo, frente a la reciente consolidación de la formación artística a nivel profesional y la necesidad de generar conocimiento sobre las formas de evaluar el aprendizaje mediante pruebas estandarizadas, el presente trabajo pretende evaluar los esquemas de evaluación de un contexto particular de educación artística, el Examen de Egreso de la Licenciatura en Artes Plásticas (EELAP) aplicado a los estudiantes de la Universidad Autónoma de Baja California (UABC).

Capítulo I. Planteamiento del problema

1.1 Antecedentes

1.1.1 Mapeo sistemático de literatura

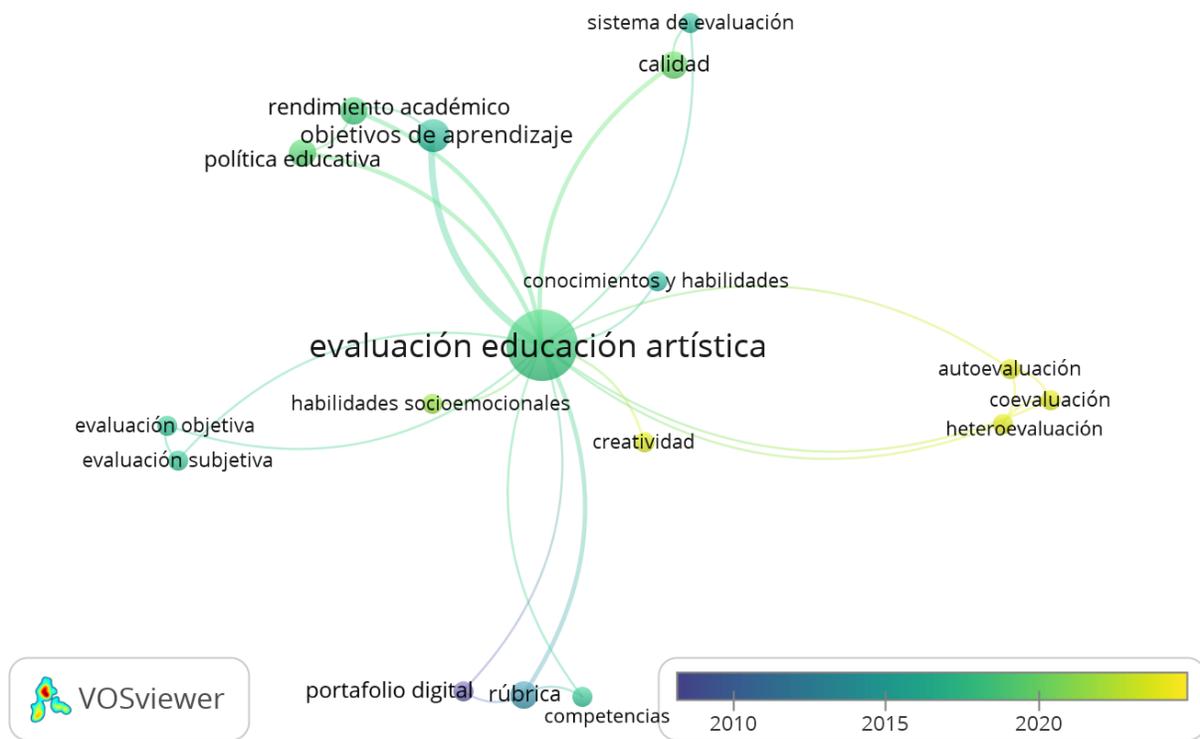
En esta sección se presenta el estado del arte en torno a la evaluación en educación artística, con la finalidad de tener un panorama general que permita identificar oportunidades de investigación para aportar nuevo conocimiento. Por consiguiente, se realizó un mapeo sistemático de literatura (MSL) de la producción científica publicada hasta marzo 2024, en el que se identificaron 29 artículos de las bases de datos Web of Science y Scopus que en su título incluían las palabras clave "*Art education*" y "*Evaluation*". El mapeo permitió resumir y clasificar las producciones científicas acorde con una temática de investigación (Petersen et al., 2008). Por lo tanto, se desarrolló el mapeo con el objetivo de identificar las temáticas asociadas al estudio de la evaluación en la educación artística, su temporalidad y los principales hallazgos que permitieron dilucidar necesidades de investigación.

Las temáticas fueron analizadas a través de redes de ocurrencia utilizando el software VOSviewer. La Figura 1 muestra el análisis cronológico basado en la aparición de una temática en un año en particular con la finalidad de identificar las tendencias de investigación. Con base en dicho análisis, se ubica el estudio de la educación artística centrado en su evaluación aún incipiente, con una reciente y escasa producción de artículos del año 2009 al 2024. Los resultados del análisis muestran que el estudio de la evaluación de los aprendizajes en educación artística ha pasado de centrarse en los portafolios digitales y las rúbricas (por ejemplo, Dikici, 2009); la discusión entre la evaluación objetiva y subjetiva (Furusho y Kotani, 2017); la calidad de la educación a través de sistemas de evaluación que consideran el cumplimiento de objetivos de aprendizaje y desarrollo de competencias para orientar la política educativa hacia la mejora

de la educación artística (por ejemplo, Aróstegui, 2019); a centrarse en el estudio reciente de una evaluación integral que considere la heteroevaluación, autoevaluación, y coevaluación que permita evaluar habilidades clave como la creatividad y las habilidades socioemocionales (por ejemplo, Pabón, 2023).

Figura 1

Red de temáticas relacionadas con la evaluación en educación artística según análisis cronológico

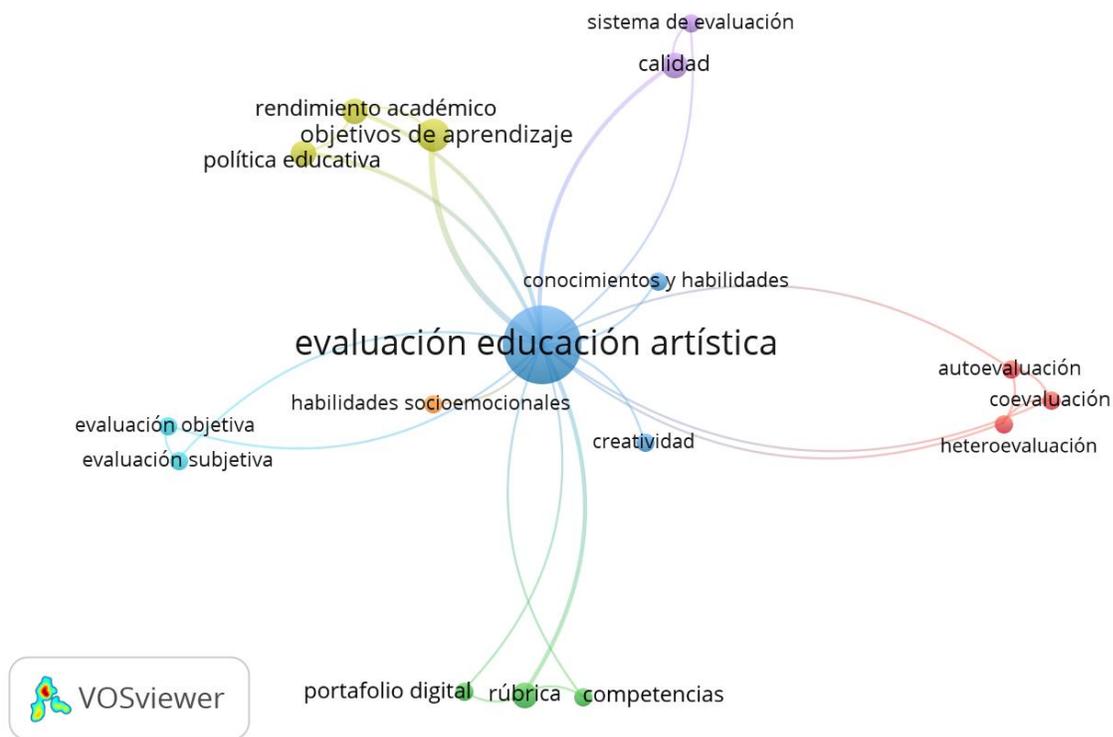


La Figura 2 permitió el análisis por clústeres codificados por colores, segmentados en función del vínculo entre temáticas. El clúster morado muestra la importancia de contar con un sistema de evaluación para medir la calidad de un sistema de educación artística. Por ejemplo, se identificó que Guanni (2016) propuso un sistema de evaluación de la calidad de la educación

artística basado en algoritmos que consideran índices de evaluación acorde con el contenido, la actitud, los métodos y medios, y el efecto de la enseñanza.

Figura 2

Red de temáticas relacionadas con la evaluación en educación artística según análisis por clúster



A través del análisis del clúster amarillo se reconoce la importancia de desarrollar políticas educativas de evaluación en la educación artística que contribuyan al diseño de objetivos de aprendizaje alineados al contenido curricular. Por ejemplo, Udeani y Kayode (2018) y Cruvinel (2019) declaran que una forma fundamental de garantizar el éxito en la educación artística es determinar los objetivos de aprendizaje que se desean alcanzar, para evaluar su cumplimiento según su rendimiento académico. Al respecto, Nakajima (2012) afirma que es importante medir el cumplimiento de dichos objetivos a través de una evaluación objetiva

basada en el rendimiento académico y una evaluación subjetiva basada en la percepción del alumno acorde con el desarrollo de sus capacidades artísticas. Por último, Aróstegui (2019) reconoce que las reformas de la política educativa configuran un determinado enfoque de la evaluación de la educación artística basada en el cumplimiento del currículo artístico, el cual combina tanto la evaluación estandarizada como las estrategias cualitativas pertinentes a la naturaleza de los contenidos y experiencias artísticas.

El clúster verde demuestra la importancia de emplear los portafolios digitales para evaluar el desarrollo de las competencias a través de rúbricas de evaluación. Al respecto, de acuerdo con Dikici (2009), se reconoce que una de las tareas más difíciles en la educación artística es evaluar los trabajos artísticos de los alumnos por lo que, la elaboración de portafolios y su evaluación a través de rúbricas es considerado un método de evaluación que se utiliza habitualmente en la educación artística. Sin embargo, el autor sugiere que el empleo del portafolio digital como herramienta de evaluación debe mejorarse a través de rúbricas que integren criterios de evaluación más claros basados en rasgos y características fácilmente generalizables y universalizables. En relación con las competencias, Salido-López (2017) reconoce la necesidad de fomentar dicha valoración de acuerdo con las exigencias en el contexto curricular de las competencias clave.

De acuerdo con el clúster azul claro, se reconoce la importancia de la implementación de evaluaciones objetivas en la educación artística. Furusho y Kotani (2017) analizaron la evaluación de dibujos a lápiz para la enseñanza artística y demostraron que la evaluación subjetiva basada en el punto de vista del educador puede sustituirse por una evaluación objetiva basada en los valores de las características de un dibujo básico a lápiz, ya que se comprobó que se aproximó a la evaluación subjetiva de un dibujo terminado.

El clúster rojo comprende el estudio de la importancia de la coevaluación, heteroevaluación y autoevaluación en la educación artística. Pabón (2023) resalta la importancia de una evaluación integral en la educación artística que considere la heteroevaluación, autoevaluación y coevaluación que ofrezca una enfoque más dinámico y democrático dada la complejidad de la evaluación en educación artística.

En el clúster azul marino destaca la importancia de una evaluación objetiva basada en el currículum que demuestre el desarrollo de conocimientos y habilidades esenciales como la creatividad. Huzjak (2016) hace una crítica a la evaluación educativa con carácter intersubjetivo basada en motivos visuales ya que se considera que conduce a pobres resultados cognitivos, psicomotores y afectivos de la enseñanza, que no están en consonancia con el cumplimiento de los objetivos en las actividades artísticas. Por lo tanto, a través de su investigación demuestra que una enseñanza y evaluación basada en un currículum promueve el desarrollo holístico (cognitivo, afectivo y psicomotor) del alumno. Asimismo, Amon (2023) desarrolló una investigación en la que se presenta la evaluación de acuerdo con el desarrollo de la creatividad. Esta evaluación del aprendizaje se realizó de manera objetiva a través de escalas de valoración que permitieron medir los factores de la creatividad artística como: originalidad del producto artístico, sensibilidad en la percepción de cualidades artísticas, complejidad en la implementación de elementos y materiales artísticos, complejidad en la planificación estética y resolución de problemas artísticos y flexibilidad.

Por último, el clúster naranja permite reconocer la importancia de evaluar habilidades socioemocionales en la educación artística y la posibilidad de su evaluación objetiva. Kastner et al. (2021) reconocen que la evaluación en la educación artística debe demostrar los efectos de la

transferencia cognitiva y socioemocional, a través de diseños basados en la teoría que permitan medir los efectos de manera objetiva.

1.1.2 Revisión de Literatura

A partir de este panorama general, en el que no se encontró evidencia explícita sobre la metaevaluación de los instrumentos de evaluación del aprendizaje en educación artística, se decidió ahondar en el estudio de esta temática a través de una revisión de literatura. Por lo tanto, se realizó una búsqueda en el gestor *Google Scholar* y repositorios como Redalyc, Scielo y Latindex, a través de las palabras clave *Educación artística*, *Artes plásticas* y *Metaevaluación*. Las búsquedas iniciales no arrojaron muchos resultados cercanos al tema específico, por lo tanto, se incluyeron fuentes secundarias, y variaciones de las palabras clave como *Artes visuales*, *Enseñanza del arte*, y *Evaluación de egreso*. Finalmente se identificaron 16 artículos. El análisis de los datos permitió segmentar la información en tres temáticas: (1) *Educación Artística*, (2) *Evaluación del Perfil de Egreso en Educación Superior* y (3) *Metaevaluación*. Estas temáticas fueron elegidas por su relación con el objeto de estudio, a continuación, se detalla la aportación de cada una hacia la comprensión del problema planteado.

1.1.2.1 Educación Artística. La investigación educativa referida a la enseñanza del arte es un ámbito heterogéneo y de límites difusos, en Latinoamérica incluye la enseñanza de diversas disciplinas artísticas como danza, teatro, música y artes visuales, mientras que en Estados Unidos y Europa comprende sólo al campo de las artes visuales (Marín, 2011). Los estudios que se desarrollan mayormente en México se dan en el ámbito de la educación básica, los cuales se centran en conocer la formación de los docentes o las condiciones en las que se imparten las asignaturas de Educación Artística (EA). Mientras que en Educación Superior (ES)

hay pocos estudios en cuanto a la evaluación y la profesionalización de los egresados de artes plásticas o visuales.

Se ha identificado que los docentes de EA enfrentan desafíos con respecto a sus procesos de enseñanza y los recursos a su disposición. Por ejemplo, en la Licenciatura en Educación Primaria (LEP) las asignaturas de EA son impartidas por profesores con limitada capacitación en los lenguajes artísticos y la carga horaria es insuficiente para desarrollar los contenidos (Palacios et al, 2018). También se identificó bajo interés en la impartición de los cursos, así como falta de conocimiento de los contenidos y de la bibliografía del programa por parte del docente (Saldaña, 2018). Por otro lado, en el nivel de secundaria se reportó que los profesores de artes visuales se enfrentan a la escasez de material didáctico, la falta de espacios físicos adecuados, el manejo de grupos numerosos y a la poca valoración de la asignatura (Morton y García, 2015). Esto indica que la EA es considerada una actividad infravalorada tanto en secundaria como en la LEP (lo que se refleja en la educación primaria).

Adicionalmente, diversos estudios han destacado un desequilibrio en la formación inicial de los docentes de EA en educación básica, tanto en su conocimiento pedagógico como en su dominio disciplinar. En el nivel primaria, Ordaz y Herrera (2016) hallaron que la mayoría de los docentes de música y artes plásticas tienen una formación en pedagogía, pero solo el 14% de los docentes tienen una licenciatura relacionada a su disciplina. Asimismo, los autores señalan que los normalistas carecen en su formación de asignaturas sobre técnicas artísticas, y los profesionistas carecen de asignaturas vinculadas a la pedagogía. En este mismo sentido, Capistrán (2018) señala que en educación primaria la mayoría de los docentes son normalistas y pocos están especializados en EA. De igual forma, en nivel secundaria, Capistrán (2017) identifica que muchos docentes tienen formación disciplinar, pero la mayoría carece de estudios

profesionales en el campo de las artes y pedagogía, por lo tanto, necesitan poseer conocimientos disciplinares y fundamentos pedagógicos para organizar su proceso de enseñanza.

En la Educación Superior (ES) se evidencia que la evaluación se centra en productos finales y en criterios subjetivos, y se detecta un desfase significativo entre el terreno laboral y el educativo. Como exponen Guillén y Flores (2021) en ES se suelen evaluar productos artísticos, pero no hay herramientas de medición definidos ni consenso sobre criterios de evaluación de la creatividad, en este contexto, los autores consideran que la evaluación formativa es ideal para el desarrollo y seguimiento de los procesos creativos en los talleres. En cuanto a la profesionalización de los egresados, solo un bajo porcentaje se dedica de lleno a la producción artística profesional (Burgos et al., 2011). En esta línea, Villalba (1999) detecta que los egresados muestran un interés marcado hacia la docencia, pero las materias que abordan este tema son escasas. En contraste, Fuentes (2015) encontró que los estudiantes muestran poco interés en el área de la investigación, aunque han cursado asignaturas relacionadas consideran que no tienen los elementos necesarios para llevar a cabo esa actividad.

Capistrán (2017; 2018) considera que la educación artística a nivel básico se imparte con deficiencias y limitaciones, e identifica la necesidad de vinculación con la educación superior y un área de oportunidad en la investigación. Sugiere que desde la ES se pueden desarrollar las siguientes acciones:

- Propuestas de regularización y capacitación para resolver las necesidades de los docentes de educación básica.
- Replanteamiento de las licenciaturas en artes para que sean adecuadas a la misión de la educación artística en el siglo XXI.
- Creación de licenciaturas especializadas en la pedagogía de las artes.

- Investigaciones prácticas que mejoren la calidad de la educación artística básica.

1.1.2.2 Evaluación del Perfil de Egreso en Educación Superior. En la mayoría de los países, se han implementado sistemas de evaluación y acreditación para evaluar tanto los programas educativos como las Instituciones de Educación Superior (IES). En México y otros países, una mayor atención a los procesos de evaluación de rendimiento de estas instituciones se considera un indicador de calidad. Sin embargo, a pesar de que las clasificaciones y evaluaciones internacionales pueden brindar información sobre el rendimiento de las universidades, su uso excesivo puede llevar a la estandarización de políticas y procesos que no consideran la diversidad que existe entre las universidades y sus subsistemas (Universidad Autónoma de Baja California [UABC], 2019b).

En diversos estudios se resalta la necesidad de establecer un sistema de evaluación del logro del perfil de egreso que se alinee con la evaluación de las competencias de las asignaturas, durante la formación y al final de los estudios. Huamán et al. (2020) llevaron a cabo un análisis de 21 artículos de países como Chile, España, México, Ecuador, Colombia y Perú, con el fin de identificar aportes, debilidades y desafíos que puedan servir para mejorar la evaluación del logro del perfil de egreso en las IES. En la mayoría de los casos, se encontró que el nivel de logro no era óptimo y que los estudios no profundizaban en las acciones de mejora, como la revisión del plan de estudios y la implementación de estrategias de formación. Los autores señalan la necesidad de que exista un alineamiento entre el perfil de egreso, con el plan de estudios, la enseñanza y la evaluación, así como incluir la participación de diversos actores en la evaluación y métodos evaluativos variados.

1.1.2.3 Metaevaluación. De acuerdo con Hernández et al. (2020) se ha observado un incremento en la investigación sobre la evaluación del aprendizaje, pero en el área de

metaevaluación del aprendizaje los trabajos son escasos y, en general, se basan en modelos diseñados para la evaluación de programas o proyectos. A continuación, se exponen algunos estudios de metaevaluación del aprendizaje y de procesos de evaluación de la docencia.

De acuerdo a los artículos revisados, se han identificado diversos inconvenientes en los instrumentos de evaluación. Entre ellos destacan la omisión de aspectos importantes del objeto evaluado, la falta de correspondencia entre lo que se declara evaluar y lo que realmente miden, el enfoque en la reproducción de conocimientos y la influencia negativa de las evaluaciones estandarizadas en el aula. Estas últimas tienden a influir en lo que se enseña en el aula, priorizando los contenidos que serán evaluados sobre otros aspectos relevantes.

En este sentido, el estudio de Elizalde et al. (2008) sobre de la evaluación de la docencia en la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo (UAEH), en la que recolectaron opiniones de alumnos, profesores y miembros del comité de evaluación, se destacó la necesidad de que los instrumentos deben coincidir con las características del programa educativo (área de conocimiento), incluir suficientes reactivos que aborden las dimensiones consideradas por los informantes como las de mayor importancia, proporcionar resultados individualizados, llevar a cabo análisis para identificar fortalezas y debilidades, difundir los resultados, y formalizar el uso de los resultados a nivel institucional para la toma de decisiones.

Según el trabajo de metaevaluación docente de García-Berro et al. (2012) en la Universidad Politécnica de Cataluña (UPC) la evaluación debe considerar las diferencias por los ámbitos de conocimiento, emplear parámetros comúnmente aceptados y conforme a estándares, incluir de instrucciones claras, y generar información útil para la toma de decisiones estratégicas y la rendición de cuentas.

Se evidencia la necesidad de mejorar el proceso de evaluación y crear instrumentos que promuevan la reflexión y la aplicación del conocimiento y habilidades en contextos de la vida cotidiana. Núñez (2017) llevó a cabo una evaluación de los instrumentos utilizados para evaluar la ciudadanía en el segundo ciclo de primaria en Chile. El estudio examinó los ítems liberados de la prueba estandarizada del Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE) y los instrumentos de evaluación en el aula elaborados por los profesores. Se descubrió que tanto la prueba estandarizada como la evaluación en el aula evalúan contenidos conceptuales sin apreciarse contenidos procedimentales y actitudinales, y no se abarcan todos los contenidos. Por su parte, Sepúlveda et al. (2017) examinaron el proceso de evaluación del aprendizaje en matemáticas, según la perspectiva de estudiantes de séptimo y octavo grado en Chile. Los autores encontraron que, aunque los profesores cuentan con un dominio satisfactorio de los temas, necesitan capacitación en estrategias auténticas de evaluación. Los instrumentos de evaluación más usados son de tipo tradicional, como pruebas objetivas y controles escritos, y no abarcan de manera integral aspectos como los procedimientos y actitudes de los estudiantes.

Hernández-Villafaña (2022) realizó un estudio sobre la metaevaluación del sistema de evaluación docente de la Universidad Autónoma de Baja California (UABC), desde la opinión de los estudiantes. Entre los hallazgos se encuentra que 53.5% de los estudiantes percibieron que los docentes hacen uso de los resultados para identificar debilidades y fortalezas en su práctica, mientras que un 46.5% estiman que los resultados son ignorados o desconocen su uso. El estudio destaca la necesidad de que los instrumentos se adapten a la naturaleza del área del conocimiento, así como la importancia de difundir los resultados obtenidos.

Por su parte, Vásquez y Sosa (2016) realizaron una metaevaluación de la certificación de las competencias profesionales de enfermeros y odontólogos, utilizando las técnicas de la

encuesta y la entrevista, para recopilar la opinión y recomendaciones de las evaluadoras y los evaluados sobre el proceso. Los resultados mostraron una alta satisfacción entre los evaluados, quienes consideraron que el proceso fue rápido y que los resultados se comunicaron de manera individual y empática, acompañados de un formato de juicio de la competencia. Además, se les explicó detalladamente su resultado por cada evidencia y se brindó asesoría sobre el plan de mejora.

1.2 Planteamiento del problema

A partir de los artículos analizados en el MSL (véase Apéndice A) y en la revisión de literatura (véase Apéndice B) se observó que la educación artística en parte es difusa ya que está condicionada por la formación previa del docente. Hay profesores con formación en pedagogía que carecen de experiencia en técnicas artísticas y profesores expertos en disciplinas artísticas específicas que carecen de conocimientos pedagógicos (Palacios et al., 2018; Capistrán, 2017). Estas disparidades en la formación docente impactan en la diversidad de contenido disciplinar y técnicas de enseñanza que pueden dificultar la homogeneización de la evaluación de los planes de estudio que contribuya a la mejora educativa.

En este sentido, se reconoce la importancia de contar con un sistema de evaluación basado en el curriculum que permita medir la calidad de la educación artística. Al respecto, Udeani y Kayode, (2018) y Cruvinel (2019) declaran que una forma de garantizar el éxito en la EA es determinar los objetivos de aprendizaje que se desean alcanzar para evaluar su cumplimiento a través del rendimiento académico. Asimismo, diversos estudios resaltan la necesidad de establecer un sistema de evaluación del logro del perfil de egreso que se alinee con las competencias declaradas institucionalmente, adaptando instrumentos cuantitativos y cualitativos, que permiten evaluar el avance, para identificar áreas de oportunidad en los planes

estudios (Huamán et al., 2020). Este enfoque es esencial para medir de manera más precisa el nivel de dominio de las competencias, particularmente en el caso de las habilidades artísticas, de modo que, la enseñanza y la evaluación basada en el currículo permiten mejorar la EA con el objetivo de promover el desarrollo holístico del alumno (Huzjak, 2016).

No obstante, en cuanto a la evaluación en EA se identificaron dos perspectivas, la evaluación objetiva y la evaluación subjetiva. Con respecto a la evaluación objetiva, Guillén y Flores (2021) identificaron que para poder evaluar y dar seguimiento al desarrollo de los procesos creativos entre los estudiantes, es necesario tener herramientas de medición con criterios de evaluación claramente definidos; ya que el tener una evaluación que no está en consonancia con el cumplimiento de los objetivos en las actividades artísticas puede generar resultados deficientes (Huzjak, 2016). Asimismo, de acuerdo con Dikici (2009) se reconoce que es necesario implementar instrumentos que incorporen objetivos y criterios claros, basados en rasgos generalizables.

En lo que concierne a la evaluación subjetiva, Núñez (2017) y Sepulveda et al. (2017) afirman que las evaluaciones estandarizadas se enfocan en la reproducción de conocimientos y difícilmente integran aspectos procedimentales y actitudinales. En este sentido, es fundamental que los métodos de evaluación sean coherentes con los métodos de enseñanza utilizados para impartir los conocimientos y habilidades (Tamayo y Vizuite, 2019). Así que, la evaluación de los productos artísticos es reconocida por algunos autores como la tarea más difícil debido a su naturaleza subjetiva (Dikici, 2009). Por lo que, la forma en que se enseña debe reflejarse en cómo se mide el aprendizaje para asegurar que la evaluación sea efectiva y realmente mida lo que los estudiantes deberían haber aprendido de acuerdo con los objetivos establecidos para el programa educativo.

Ante la complejidad inherente de la evaluación en el ámbito artístico, varios estudios resaltan la importancia de integrar ambos tipos de evaluación. Según Nakajima (2012), al combinar una evaluación objetiva centrada en el rendimiento académico, con una evaluación subjetiva que incluya la percepción del alumno sobre su desarrollo artístico, se lograría una visión más completa del progreso del estudiante. Asimismo, Pabón (2023) resalta la necesidad de una evaluación integral en la EA, promoviendo un enfoque más dinámico que responda a la particularidad de este tipo de evaluación.

En este escenario, donde se reconoce la importancia de ambas perspectivas de la evaluación en la EA, esta investigación se enfoca en la evaluación objetiva mediante un examen estandarizado de egreso. Su objetivo es analizar cómo se evalúa el logro de los objetivos de aprendizaje en la Licenciatura en Artes Plásticas (LAP). Se busca identificar los desafíos asociados con el desarrollo de una evaluación estandarizada en el contexto artístico, el cual se caracteriza por su naturaleza subjetiva, con el propósito de homogeneizar la evaluación para mejorar el plan de estudios. De modo que, el presente estudio se enmarca en la Facultad de Artes (FA) de la UABC, particularmente a raíz de la reciente creación e implementación del Examen de Egreso de la Licenciatura en Artes Plásticas (EELAP) para evaluar el logro de las competencias de los potenciales a egresar. En este sentido, se plantea llevar a cabo una metaevaluación que permita identificar fortalezas y áreas de oportunidad de la evaluación de egreso, con el objetivo de enriquecer el campo de la educación en artes plásticas en educación superior.

1.3 Objetivos de investigación

Los objetivos planteados para la presente investigación se fundamentan en los criterios propuestos en el modelo de metaevaluación del aprendizaje de Hernández et al., (2020) y en los

estándares para pruebas educativas (American Educational Research Association [AERA] et al., 2018).

Objetivo general: Evaluar el esquema de evaluación del Examen de Egreso de la Licenciatura en Artes Plásticas (EELAP) de la UABC de acuerdo con un modelo de metaevaluación del aprendizaje y los estándares de validez según los usos e interpretaciones previstos, para la mejora del proceso evaluativo.

Objetivos específicos:

1. Analizar los principios éticos del EELAP desde la perspectiva de los funcionarios, docentes y egresados, y la información identificada en los documentos institucionales, con el fin de realizar una metaevaluación de su esquema de evaluación.
2. Analizar las funciones del EELAP desde la perspectiva de los funcionarios, docentes y egresados, y la información identificada en los documentos institucionales, con el fin de realizar una metaevaluación de su esquema de evaluación.
3. Analizar el contenido del EELAP desde la perspectiva de los funcionarios, docentes y egresados, y la información identificada en los documentos institucionales, con el fin de realizar una metaevaluación de su esquema de evaluación.
4. Analizar el método del EELAP para medir el aprendizaje desde la perspectiva de los funcionarios, docentes y alumnos, y la información identificada en los documentos institucionales, con el fin de realizar una metaevaluación de su esquema de evaluación.
5. Analizar la planificación temporal para la ejecución del EELAP desde la perspectiva de los funcionarios, docentes y alumnos, y la información identificada en los documentos institucionales, con el fin de realizar una metaevaluación de su esquema de evaluación.

6. Analizar la participación de los estudiantes en el EELAP desde la perspectiva de los funcionarios, docentes y alumnos, y la información identificada en los documentos institucionales, con el fin de realizar una metaevaluación de su esquema de evaluación.
7. Analizar los usos que se le da al EELAP desde la perspectiva de los funcionarios, docentes y alumnos, y la información identificada en los documentos institucionales, con el fin de realizar una metaevaluación de su esquema de evaluación.

1.4 Preguntas de investigación

Para abordar los objetivos de investigación propuestos, se plantean las siguientes preguntas de investigación.

Pregunta general: ¿Cuáles son las fortalezas y áreas de oportunidad del esquema evaluativo del Examen de Egreso de la Licenciatura en Artes Plásticas (EELAP) de la UABC, de acuerdo con un modelo de metaevaluación del aprendizaje y los estándares para pruebas educativas?

Preguntas específicas:

1. ¿Cuáles son las fortalezas y áreas de oportunidad de los principios éticos del EELAP, de acuerdo con la perspectiva de los funcionarios, docentes y egresados, y la información identificada en los documentos institucionales?
2. ¿Cuáles son las fortalezas y áreas de oportunidad de las diferentes funciones del EELAP, de acuerdo con la perspectiva de los funcionarios, docentes y egresados, y la información identificada en los documentos institucionales?
3. ¿Cuáles son las fortalezas y áreas de oportunidad del contenido del EELAP de acuerdo con la perspectiva de los funcionarios, docentes y egresados, y la información identificada en los documentos institucionales?

4. ¿Cuáles son las fortalezas y áreas de oportunidad del método empleado en el EELAP para medir el aprendizaje obtenido, de acuerdo con la perspectiva de los funcionarios, docentes y alumnos, y la información identificada en los documentos institucionales?
5. ¿Cuáles son las fortalezas y áreas de oportunidad de la planificación temporal para la ejecución del EELAP, de acuerdo con la perspectiva de los funcionarios, docentes y alumnos, y la información identificada en los documentos institucionales?
6. ¿Cuáles son las fortalezas y áreas de oportunidad de la participación de los usuarios finales (estudiantes) en el proceso de diseño y desarrollo del EELAP, de acuerdo con la perspectiva de los funcionarios, docentes y alumnos, y la información identificada en los documentos institucionales?
7. ¿Cuáles son las fortalezas y áreas de oportunidad de los diferentes usos que se le da al EELAP, de acuerdo con la perspectiva de los funcionarios, docentes y alumnos, y la información identificada en los documentos institucionales?

1.5 Justificación

La presente investigación justifica su importancia desde los hallazgos que contribuyen, por un lado, a la consolidación de conocimiento científico sobre la evaluación en educación artística y, por otro lado, a la mejora de las prácticas de la evaluación del aprendizaje.

Desde el punto de vista teórico, la investigación aborda una notable brecha en el conocimiento. Según los antecedentes revisados, existe una escasa exploración en la evaluación dentro del ámbito artístico, especialmente mediante instrumentos estandarizados. Este enfoque es particular dado que el objeto de estudio, un examen de egreso en artes plásticas plantea la complejidad de capturar conocimientos y habilidades artísticas en una prueba objetiva. Además,

se ha identificado la falta de estudios de metaevaluación en la evaluación del aprendizaje, lo cual representa una oportunidad para profundizar en este campo.

Adicionalmente, la evaluación es en el campo de la enseñanza de las artes.

La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos ([OCDE], 2014) ha señalado la necesidad de realizar investigaciones en el área para comprender diversos aspectos de la Educación Artística. De igual manera, la Comisión Económica para América Latina y el Caribe, y la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura ([CEPAL/OEI], 2021) reconocen a la cultura como un facilitador para el logro de los 17 Objetivos de Desarrollo Sustentable (ODS), en lo particular en el objetivo de educación de calidad (ODS 4), a través de la educación cultural y artística, así como la formación técnica y profesional en el sector cultural.

En términos prácticos, el conocimiento generado será especialmente valioso para el ámbito de la enseñanza de las artes plásticas y visuales en la educación superior. La investigación en el campo de la educación artística puede tener una serie de aportaciones positivas, en el análisis de las prácticas evaluativas, y la identificación de aquellas que puedan contribuir a mejorar la calidad de la educación superior en artes. Este aspecto es de especial relevancia para la Facultad de Artes (FA) de la UABC, ya que a la universidad le interesa fomentar una educación integral y el desarrollo cultural, así como promover un mayor aprecio por las artes a través de la FA y sus programas. Evaluar el grado en que los egresados adquieren y desarrollan las competencias profesionales abona al desarrollo y eleva la competitividad en el campo laboral, y al aseguramiento de la pertinencia y buena calidad de los programas (UABC, 2019b).

La justificación metodológica radica en la adopción de un modelo de metaevaluación presupuesto por Hernández et al., (2020) ante la necesidad de un modelo centrado en la evaluación de los aprendizajes. Se caracteriza por su enfoque cualitativo y por incorporar las percepciones y opiniones de los actores educativos, facilitando así una evaluación más integral y contextualizada del proceso educativo.

Por lo tanto, se parte de un modelo que permite reflexionar sobre la evaluación de egreso para profundizar en sus particularidades y desafíos, lo que puede orientar el desarrollo de futuras estrategias escolares hacia su fortalecimiento, dando prioridad a atender aquellas áreas de oportunidad que son reconocidas por los diversos actores involucrados en el proceso de diseño, desarrollo e implementación del EELAP.

Capítulo II. Marco Teórico

En este capítulo, se exponen los fundamentos teóricos que sustentan la presente investigación. Se divide en dos secciones; la primera en relación al arte y la educación, y la segunda, se centra en el ámbito de la evaluación educativa y la metaevaluación.

2.1 Arte y Educación

En este apartado, se abordará inicialmente el concepto de arte, el cual ha tenido diferentes acepciones a lo largo del tiempo. Posteriormente, se examina la educación artística junto con algunos modelos relacionados a su enseñanza y evaluación.

2.2.1 Concepto de arte

El término arte, proveniente del latín “*ars*” (habilidad) y del griego “*τέχνη*” (técnica), ha sido utilizado durante 25 siglos en la reflexión filosófica sobre la belleza (Thuillier, 2008). De acuerdo con Bayer (1965), en la antigüedad griega los filósofos asociaban lo bello con el bien y su origen se encontraba en la naturaleza. Según Sócrates, el arte era una representación moral y debía expresar belleza formal, así como un contenido significativo. Por su parte, Platón consideraba que las artes estaban compuestas de un elemento de placer (lo agradable que se percibe a través del oído y la vista) y un elemento de orden. Por otro lado, Aristóteles veía a las artes como un medio moderador de las emociones, pues generaban la catarsis, la cual consiste en la purificación de lo nocivo en las pasiones.

En la Edad Media, el arte se consideraba una virtud, una actividad guiada por razonamientos, cuyo propósito era mejorar la vida e imitar la naturaleza (figuración). En el Siglo XVII, el arte se centraba en la representación más pura y directa de la realidad, logrando niveles superiores de realismo, aunque manteniendo su función moralizadora, con la sensibilidad subordinada a la razón (Bayer, 1965). Hasta esa época, el arte se entendía como la destreza para

crear un producto de acuerdo con un conjunto de reglas, siendo considerado un conocimiento experto y un trabajo racional. Constaba de oficios, artesanías y ciencias antiguas, actividades que, desde la Edad antigua fueron clasificadas en artes liberales y artes mecánicas (Tatarkiewicz 1987; Thuillier, 2008) como se muestra en la Tabla 1.

Tabla 1

Distinción entre las artes según el predominio del esfuerzo mental o manual

Artes liberales	Artes mecánicas o vulgares
Gramática, retórica, lógica, aritmética, geometría, astronomía y música (teoría de la armonía).	Clasificación de Radulf de Campo Lung: Ars victuaria, lanificaria, arquitectura, suffragatoria, medicina, negotiatoria y militar. Clasificación de Hugo de San Victor: Lanifium, armatura, navigatio, agricultura, venatio, medicina y theatrica.

Nota: Elaboración a partir de Tatarkiewicz (1987).

Las artes liberales se consideraban superiores ya que se creía que implicaban un mayor esfuerzo mental, mientras que las artes mecánicas requerían de un esfuerzo físico. Por esta razón, se entendía simplemente como *artes* a las artes liberales por percibirse como la clase de arte más perfecta. Las artes mecánicas eran más numerosas, en las clasificaciones sólo destacaban aquellas producciones que tenían mayor utilidad, por lo que mucho de lo que ahora es considerado dentro del arte, como la pintura, la escultura o la poesía no figuraban en dichas clasificaciones debido a su poca importancia (Tatarkiewicz, 1987).

A partir del renacimiento el concepto de arte cambió, se revalorizó la idea de lo bello y a los creadores, esto implicó la separación de los oficios y las ciencias del ámbito del arte como producción de belleza. Este nuevo conjunto de artes tomó tiempo en conformarse, y en identificarse aquello que lo distinguía. Entre 1550 y 1750 el antiguo concepto de arte se

mantuvo, mientras se gestaba uno nuevo se propusieron diversas clasificaciones, que intentaron delinear el conjunto de las artes y aquello que las unifica. En la Tabla 2 se mencionan algunas de estas clasificaciones.

Tabla 2

Clasificaciones de las artes

Clasificación	Técnicas	Siglo/año	Las unifica...
Artes del diseño o Artes visuales	Arquitectura, pintura y escultura	S. XVI	El dibujo
Artes liberales (viejo concepto, nuevo conjunto)	Gramática, poesía, retórica, pintura, arquitectura, música.	1532	Lo musical (el ritmo) y la creatividad.
Artes nobles	Pintura, escultura, y poesía.	1555	Expresan sentimientos nobles y duraderos.
Artes memoriales	Pintura, escultura, y poesía.	1572	La memoria de cosas y acontecimientos
Artes pictóricas	Pintura, escultura, y poesía.	S. XVI y XVII	La imagen
Artes poéticas	Pintura, escultura, y poesía.	S. XVI y XVII	Lo poético (lo figurativo y metafórico)
Bellas artes	Arquitectura, poesía, escultura, pintura, teatro, música y danza.	1747	Búsqueda de la belleza e imitación de la realidad
Arte	Arquitectura, poesía, teatro, música, danza y bellas artes (escultura y pintura)	S. XIX	Armonía

Nota: Elaboración a partir de Tatarkiewicz (1987).

En el S. XVI se utilizó la designación de *Arti del disegno* o artes visuales, el cual incluía la arquitectura, la pintura y la escultura. En 1747, Charles Batteux estableció un concepto más amplio, el de *Bellas artes*, el cual abarca las artes visuales, la música, la poesía, la danza y el teatro. A las bellas artes las unifica la armonía y la búsqueda de la belleza. Durante el S. XVII el uso del término se extendió y se aceptó ampliamente esta clasificación. En el S. XIX se opinó

que los oficios y ciencias diferían del nuevo concepto de arte, ya que las *bellas artes* eran las únicas artes se utilizó sencillamente el término Arte o Artes (el término de bellas artes se restringió a la pintura y escultura).

El concepto de arte ha evolucionado, desde el Siglo V a.e.c. (antes de la era común) el arte fue una producción sujeta a reglas, en 1500 comenzó la transición hacia un nuevo concepto, en 1750 el arte significó la producción de belleza, pero en 1900 tal idea fue cuestionada, pues el arte no tenía que ser necesariamente bello. En este lapso se han generado muchas discusiones en torno a las artes, sobre sus características formales, sobre los propósitos o funciones que debe cumplir, y sobre su concepto. Tal conceptualización del arte ha estado ligado al estudio de la belleza, la estética, pero ha sido tocado de manera incidental, ya que el arte no es la única actividad que puede generar experiencias estéticas.

En este sentido, Bayer (1965) reconoce algunos autores que definen el arte más allá de la belleza. Acorde con Hegel, el arte es la manifestación o la apariencia sensible de la Idea, a través del cual se expresa lo divino y se hace sensible el espíritu absoluto; por lo que toda obra de arte es una producción humana, es creada para sus sentidos y tiene un fin en sí misma. Para Nietzsche, el arte se relaciona con la voluntad de poder, es la afirmación de la existencia y el estímulo del sentimiento de vida; es una expresión de la sensibilidad, mediante la cual se revela una humanidad más elevada. Por último, según Tatarkiewicz (1987): “El arte es una actividad humana consciente capaz de reproducir cosas, construir formas, o expresar una experiencia, si el producto de esta reproducción, construcción, o expresión puede deleitar, emocionar o producir un choque (p. 67)”.

2.2.2 Educación artística

Es importante aclarar que los términos *Artes visuales*, *Artes plásticas* y *Bellas artes* resaltan algún aspecto de sus producciones, las cuales tienen las cualidades de modelarse, percibirse principalmente por la vista y componerse de manera armónica. Sin embargo, estos conceptos a menudo se usan de manera indiferenciada para referirse a un conjunto de técnicas artísticas, por ejemplo, pintura, escultura y arquitectura, las cuales poseen características similares como la percepción visual, la creatividad, la representación, la armonía y el dibujo (Aguirre, 2009). Por lo tanto, se aborda la enseñanza de las artes plásticas desde una perspectiva general de la Educación Artística (EA).

Cada cultura ha expresado sus principales valores y características a través del arte. La forma de enseñarlas ha dependido de sus instituciones, que han determinado la producción artística a través del mecenazgo, la educación y la censura. La enseñanza artística se ha diversificado dependiendo de las necesidades de la época y las clasificaciones entre las diversas técnicas artísticas. Las artes bellas o expresivas se consideraban exclusivas de personas dotadas o de clases pudientes, mientras que las artes útiles atendían las necesidades prácticas de la vida y el desarrollo de las habilidades instrumentales (Eisner, 1998).

En la edad antigua, en Grecia la educación artística se concibió como el desarrollo integral del ser humano y consideró aspectos estéticos, se promovió la música y literatura, en tanto que las artes visuales fueron disminuidas por su incierta contribución al conocimiento. En la Edad Media los monasterios y talleres/gremios transmitían las técnicas, estilos y temas apropiados para educar la fe. En el Renacimiento la figura del artista, la originalidad y el humanismo cobraron relevancia, se crearon estudios donde se discutía filosofía y poesía. Esto dio paso a las academias, pero al asociarse al estado absolutista se definieron normas y el arte

fungió como propaganda política. En la ilustración la idea de que la sociedad debía garantizar la educación influyó en la creación de nuevas academias de bellas artes, pero debido a la revolución industrial (siglos XVIII y XIX) se buscó mejorar la calidad de la manufactura (Efland, 2002).

La instrucción en dibujo fue requerida debido a su utilidad y a las necesidades del diseño industrial. Durante los siglos XIX y XX la enseñanza del dibujo se impuso en el currículo obligatorio de la educación primaria (Marín, 2011). A través del dibujo, se buscaba desarrollar la capacidad perceptiva, y su enseñanza en la educación obligatoria se justificaba debido a su aplicación productiva, aun así, no tenía mucha aceptación popular. Por una parte, había desacuerdo en la tendencia industrial en el arte y por otra con el aspecto decorativo en la educación.

Gradualmente la práctica artística se fue desarrollando desde la rigidez estilística y temática hacia la creatividad y experimentación. Debido a la influencia del romanticismo (S.XVII – S.XIX) se reivindicó al arte como una forma importante de penetración espiritual, necesaria para el bienestar de la sociedad, se reconocieron las capacidades de imaginación y originalidad, por lo que se cuestionaron las reglas de la academia y el sentido de la enseñanza artística (Efland, 2002). Después de la Primera Guerra Mundial y la influencia de las vanguardias modernas, la educación artística se expandió más allá del dibujo, se introdujo una noción más completa de arte que incluía la apreciación, el diseño y la artesanía, así como actividades con diversos materiales. La autoexpresión creativa cobró relevancia, así como los estudios sobre el desarrollo del niño y el arte.

2.2.2.1 Modelos de Enseñanza de la Educación Artística. Como se vio en el apartado anterior la enseñanza y producción artísticas han estado relacionadas con la época y los

fenómenos sociales. En este sentido, se identifican los siguientes aportes con respecto a modelos de enseñanza de la educación artística de acuerdo con Marín (1997), Eisner (1998), y Raquimán y Zamorano (2017). Marín (1997) reconoce que hay una gran diversidad de estrategias de enseñanza de las artes visuales, en este contexto afirma que toda esa complejidad puede abordarse en cuatro modelos generales, los cuales se detallan en la Tabla 3.

Tabla 3

Modelos de enseñanza de las artes visuales

Modelo	Objetivo	Cualidad
<p><i>Taller del Artista</i></p> <p>El alumno es un aprendiz de un maestro experimentado, observa cómo trabaja, repite y práctica. Se estudian libros descriptivos sobre técnicas y materiales, y guías de dibujo, escultura, cerámica y pintura que enseñan el proceso.</p>	<p>Construir un objeto espléndido, aprovechando las cualidades de los materiales e instrumentos.</p>	<p>Prolongada experiencia.</p>
<p><i>Academia de Bellas Artes</i></p> <p>Modelo en Europa y América desde el S. XVIII hasta el S. XX. Creado a partir de los tratados de artistas y teóricos del Renacimiento. Sus ejes son el conocimiento científico y la práctica del dibujo. Se realizan la copia de dibujos, dibujo al natural, e invención de composiciones.</p>	<p>Conseguir la más fiel y bella imitación o representación de la realidad visual.</p>	<p>Imitación exacta y veraz.</p>
<p><i>La Bauhaus</i></p> <p>Las artes visuales son un lenguaje, deben ocuparse de su propia realidad expresiva, no de la imitación de la realidad. Conceptos fundamentales: el punto, la línea, el plano, la textura y el color.</p>	<p>Conseguir la más intensa expresividad con los elementos básicos del lenguaje visual.</p>	<p>Sensibilidad a los elementos del lenguaje visual.</p>
<p><i>Desarrollo creativo personal</i></p> <p>La libertad y originalidad son fundamentales. No hay reglas ni secuencia estricta de aprendizaje. El arte es un incesante proceso de cambio e innovación. La mejor preparación es la creación misma.</p>	<p>Crear imágenes originales e innovadoras.</p>	<p>Innovación y sinceridad.</p>

Nota: Elaboración propia a partir de Marín (1997).

Según el autor, en términos generales estos cuatro modelos han probado alcanzar objetivos específicos en el ámbito artístico. Estos objetivos son comúnmente reconocidos como elementos característicos que definen a cualquier artista, y comprenden; la maestría en el manejo de materiales e instrumentos; la capacidad para representar la realidad visual; la expresividad de formas, líneas, texturas y colores; y la originalidad e innovación creativa.

Para Eisner (1998) “El *aprendizaje artístico* aborda el desarrollo de las capacidades necesarias para crear formas artísticas, el desarrollo de capacidades para la percepción estética y la capacidad de comprender el arte como fenómeno cultural” (pág. 59). Además, el autor afirma que se han considerado diversos planteamientos de cómo debería impartirse la enseñanza artística y variaciones entre los contenidos u objetivos, dado que hay diversos fines que se pueden alcanzar a través del arte, por lo que enlista las siguientes concepciones de la enseñanza artística en el ámbito escolar:

- Enseñanza basada en disciplinas: Desarrollo de la sensibilidad, la imaginación y adquisición de aptitudes técnicas para trabajar adecuadamente los materiales. Percibir sus cualidades formales y expresivas: Comprender el contexto histórico y cultural en el que se crea el arte. Identificar y justificar el valor y función del arte.
- Cultura Visual: Descodificar los valores y las ideas que se encarnan en la cultura popular. La educación artística es un medio para comprender y mejorar la cultura.
- Resolución de problemas: Abordar problemas de trascendencia social con métodos técnicamente eficaces y estéticamente satisfactorios (función y forma).
- Expresión personal creativa: Fomenta la expresión creativa desde la experiencia personal para el desarrollo del ser humano, presenta poca atención al contexto histórico y las normas técnicas.

- Desarrollo cognitivo: Desarrollo de formas de pensamiento sutiles y complejas.
- Educación artística como preparación para el mundo laboral: Empleo de las artes para desarrollar las aptitudes y actitudes necesarias en el mundo del trabajo, como la iniciativa, la creatividad, la destreza, la capacidad de planificación y cooperación.
- Mejora del rendimiento escolar: Contribución a la mejora del rendimiento escolar en el ámbito de las materias básicas.
- Artes integradas: Reforzar la experiencia educativa del estudiante a través del arte, ampliando los medios para profundizar la comprensión del currículo de otras asignaturas.

Raquimán y Zamorano (2017) reflexionan sobre la enseñanza de artes visuales como un conjunto de fenómenos que pueden experimentarse desde diferentes enfoques de pensamiento y acción, recopilaron 6 enfoques de enseñanza, cada cual posee una forma particular de concebir el desarrollo de aprendizaje del estudiante:

- Taller maestro-aprendiz: Desarrollo de habilidades, imitación de obras de arte y mediación del maestro.
- Arte en la academia: Preferencia por los aspectos formales y la exactitud técnica.
- Arte y diseño: Resolución de problemas visuales y funcionales.
- Expresión y creación personal: Expresión espontánea, sensible e individualizada.
- Desarrollo disciplinar y cognitivo de las artes visuales: Integración del arte en otras materias para reforzar aprendizajes.
- Educación artística posmoderna: Pluralismo cultural. Destaca el sentido social y cultural del arte y la diversidad de perspectiva.

En el plan de estudios de la LAP (UABC, 2010) se menciona que el objetivo general de su programa educativo es: “formar un profesional de las artes autónomo, crítico y propositivo, con conocimientos y habilidades para desarrollar proyectos de producción en las *artes visuales* y desempeñar actividades de crítica, docencia y gestión con sentido ético y de responsabilidad” (p. 69). Igualmente, en objetivos específicos se destaca la capacitación del alumno en el dominio de técnicas, materiales y herramientas propios de las *artes visuales*. Por lo que se puede decir que existe un uso indiferenciado en el uso de los términos artes plásticas y artes visuales en el caso de la FA. Por otra parte, el plan también establece lo que caracteriza el perfil de egreso en artes plásticas:

El *Licenciado en Artes Plásticas* es el profesional preparado para interactuar con otras disciplinas para generar *productos plástico visuales* a través del estudio comprensión y apropiación de visiones, gramáticas, técnicas y procesos del lenguaje y expresión del arte local, nacional e internacional en que se desarrolla, para insertarse en el campo profesional e intervenir a través de proyectos artísticos en la sociedad y comunidad encaminados al *desarrollo socioemocional y cultural* de los individuos considerando empáticamente sus necesidades y con respeto y apertura hacia lo multicultural (UABC, 2010, p.69).

2.2.2.2 Modelos de Evaluación en la Educación Artística

Los programas de artes plásticas o visuales en educación superior se pueden enfocar más hacia ciertos aspectos como el dibujo, la historia del arte o la semiótica, por lo que puede haber variaciones sobre los contenidos o competencias que consideran más relevantes. Además, hay diversas actividades profesionales relacionadas, pero la mayoría de los programas educativos se centran principalmente en la formación de artistas o productores plástico-visuales. Por lo tanto,

el ámbito de la educación artística (EA) es plural y ambiguo, es un campo donde no hay mucho consenso, y lo mismo sucede en el aspecto de la evaluación, ya que debe considerar la diversidad de prácticas artísticas (Méndez, 2019).

La evaluación de la EA debe considerar el avance individual de cada alumno, su capacidad reflexiva y la de imaginar, de esta forma el alumno puede analizar su desempeño durante su formación. Es importante que se reflexione sobre el proceso y no sólo se califique el resultado de los proyectos. En el aula es beneficiosa una evaluación participativa, en la que se debatan las ideas y se aprenda en conjunto con los demás (Ortega-Salgado, 2014). Hay diferentes propuestas sobre lo que debe evaluarse en la enseñanza del arte. Por ejemplo, Hernandez (2000) menciona criterios para evaluar la EA:

1. Conocimientos y comprensión sobre fenómenos relacionados con el Arte, las obras y los artistas.
2. La capacidad de dar forma visual a las ideas.
3. La argumentación que apoya temas y cuestiones relacionadas con el arte.
4. La descripción, análisis e interpretación de las obras artísticas y de sus significados.
5. La capacidad, la inventiva, la innovación, la reflexión y la apertura a nuevas ideas.
6. La claridad a la hora de expresar ideas, de manera oral y escrita, sobre el arte.
7. El expresar y sintetizar ideas en las discusiones sobre arte o sobre las producciones artísticas.
8. La diferenciación de las cualidades visuales en la naturaleza o en el entorno humano.
9. La participación activa en las actividades.
10. La competencia en la utilización de las herramientas, los equipos, los procesos, y las técnicas

11. Las actitudes hacia las manifestaciones artísticas y su papel en la vida de las personas.

Por otro parte, Eisner (1995) identifica tres ámbitos de la evaluación en EA:

1. Productivo

- a. Uso adecuado de las materias
- b. Aspectos estéticos expresivos de los trabajos
- c. Imaginación creativa o aplicación de la herramienta de trabajo en sí, para
- d. otros fines.
- e. Nuevos descubrimientos por medio de unas herramientas o el resultado de un trabajo.

2. Crítico

- a. Descriptivo: características que atienden el tema en específico, en aspectos literales.
- b. Interpretativo: qué significado tiene el contenido para el estudiante.
- c. Evaluativo: el estudiante evalúa su propio trabajo según aspiraciones subjetivas.

3. Cultural

- a. Aprendizaje referente a la materia en su contexto histórico y valoración de dichas influencias para el resultado.

En la Facultad de Artes de la Universidad Autónoma del Estado de México (Alatraste, 2014), proponen como base el modelo semiótico de Charles Peirce, en el que los ámbitos de sensación, reacción y pensamiento se relacionan entre sí a través del proceso de significación (semiosis). Para evaluar un aprendizaje lo que se hace es “valorar el conocimiento que un sujeto produce en su relación con una información” (p.114). Las inferencias son una forma de registro de pensamiento, que dan cuenta de dicha relación y ofrecen un campo de reflexión para formar

critérios de evaluación. Este modelo es un sistema cualitativo de valoración del conocimiento, en la que el profesor puede apoyarse en la identificación de su forma de evaluar. A continuación, en la Tabla 4 se presenta los tipos de evaluación de este modelo.

Tabla 4

Modelo de evaluación por inferencias lógicas

	Inferencias lógicas	Criterio evaluativo
Deducción	Explica el mecanismo de pensamiento que partiendo de una ley aplicada a un caso nos da un resultado, es la confirmación de un saber ya aceptado. Ley→ Caso→ Resultado Se basa en el saber acordado	Valora la repetición en ejecución un conocimiento estable y reconocido.
Inducción	Observa casos que al aplicarles un orden construye un resultado, siendo éste la base para una próxima ley. Caso→ Resultado→ Ley Se basa en una realidad susceptible de observarse	Valora encontrar un orden sistematizado para la experiencia.
Abducción	Reconoce un resultado hipotético, en el cual la ley que podría validarlo como conocimiento no es evidente y habrá que buscarla dentro de una diversidad de ellas y que, al coincidir resultado y ley el conocimiento se manifiesta como real, es decir aparezca el caso. Resultado→ Ley→ Caso La realidad posible susceptible de convertirse en nuevo saber	Valora el descentramiento (estrategia de la creatividad) al agenciarse una información.

Nota: Tomado de Universidad Autónoma del Estado de México (2014).

La importancia de la Abducción en los procesos artísticos radica en que es la operación mental que constituye la creación. No se apega ni al saber reconocido ni a la realidad, aventura suposiciones y anticipa conocimientos y realidades nuevas.

2.2.2.3 Evaluación de la creatividad. La creatividad es un concepto amplio, hay diferentes conceptos que destacan la capacidad de resolver problemas, innovar y crear. Para Guilford (1959) la creatividad es una forma de pensamiento en la que el sujeto identifica un problema y posee los componentes de sensibilidad, fluidez, flexibilidad, elaboración, originalidad y redefinición (Santaella, 2006, p. 91).

Por su parte, Torrance (1962) define la creatividad como “el proceso de descubrir problemas o lagunas de información, formar ideas o hipótesis, probarlas, modificarlas y comunicar los resultados” (Santaella, 2006, p. 91), y redefinió los componentes de Guilford a fluidez, flexibilidad, elaboración y originalidad. Torrance y colaboradores, basados en el trabajo de Guilford, diseñaron un test de creatividad que actualmente sigue siendo un referente.

Por lo general la evaluación de la creatividad se centra en sus productos, pero es necesario poner mayor énfasis en los procesos (Guillen, 2021). El proceso creativo fue descrito por Graham Wallas en cuatro fases presentadas en la Tabla 5.

Tabla 5

Fases del proceso creativo

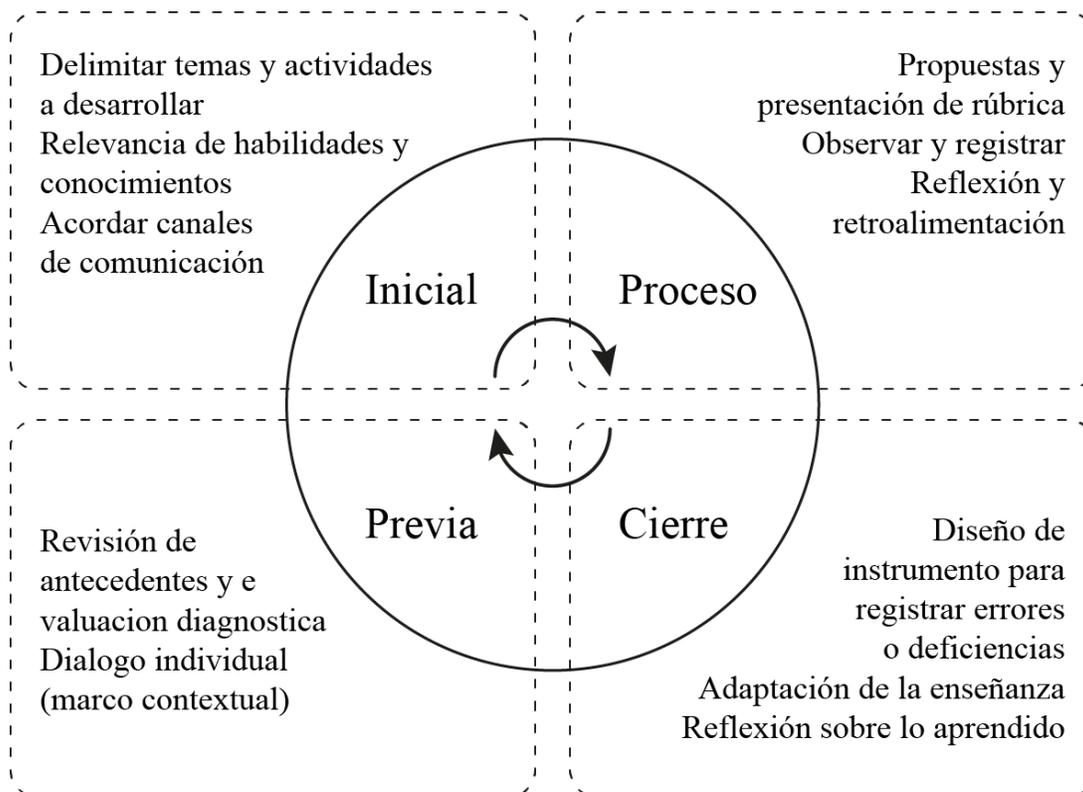
Fase	Descripción
1. Preparación	Planteamiento de la tarea o problema y búsqueda de la solución. Recogida de información y ensayo de posibles soluciones.
2. Incubación	Análisis desde la reflexión personal, exploración de ventajas y desventajas.
3. Iluminación	Revelación de la mejor opción.
4. Verificación	Elaboración de propuesta, evaluación de fortalezas y áreas de mejora para determinar si corresponde al objetivo planteado.

Nota: Elaboración propia a partir de Guillén (2021).

De acuerdo con Guillén (2021), la evaluación del proceso creativo está poco entendida y delimitada, por lo que es común que cada profesor acuda a varias herramientas y los criterios puedan reducirse a percepciones personales. También se emplean rúbricas recomendadas por el programa de estudio. El proceso se observa y retroalimenta, pero no se considera la emisión de juicios. Según el autor, la evaluación formativa es idónea para el proceso creativo. La evaluación en talleres de artes visuales debe abarcar conocimientos adquiridos, cualidades y capacidades. En base a su investigación elaboró una serie de recomendaciones para estimular una evaluación formativa en los procesos creativos, el modelo representa un ciclo constante representado en la Figura 3. Este ciclo está centrado en el alumno quién es generador de conocimientos, autónomo, colaborativo y propositivo, mientras que el papel del profesor es la de organizador, acompañante y gestor en los procesos de enseñanza (Guillén, 2021).

Figura 3

Evaluación formativa en educación superior de artes visuales



Nota: Adaptado de la tesis “Evaluación formativa en programas de artes visuales de nivel superior” (p.216), por V. A. Guillén, 2021.

Por su parte, Santaella (2006) elaboró una propuesta para evaluar la creatividad, la cual fue desarrollada a partir de la revisión de autores en el ámbito de la creatividad y su evaluación, y puede retomarse y adaptarse en cualquier nivel educativo y área del conocimiento. A continuación, en la Tabla 6 se mencionan los criterios e indicadores mencionados por el autor.

Tabla 6*Propuesta para la evaluación de la creatividad de Santaella*

criterio	Indicador
Originalidad	Es la capacidad del individuo para generar ideas y productos cuya característica es única, de gran interés y aportación comunitaria o social, la novedad, manifestación inédita, singularidad e imaginación.
Iniciativa	Es la actitud humana para idear y emprender actividades, para dirigir acciones, es la disposición personal para protagonizar, promover y desarrollar ideas en primer término, liderazgo, anticipación, naturalismo, vanguardia e intuición.
Fluidez	Es la capacidad para producir ideas en cantidad y calidad de una manera permanente y espontánea, expresión, variedad y agilidad de pensamiento funcional.
Divergencia	Capacidad del individuo para analizar lo opuesto, para visualizar lo diferente.
Flexibilidad	capacidad del individuo para organizar los hechos dentro de diversas y amplias categorías, argumentación, versatilidad y proyección.
Sensibilidad	Capacidad del individuo para percibir y expresar el mundo en sus múltiples dimensiones, expresión, concentración, identificación y empatía.
Elaboración	Capacidad del individuo para formalizar las ideas, planear, desarrollar y ejecutar proyectos, fortaleza, orientación, perfeccionamiento, persistencia y disciplina.
Desarrollo	Característica relevante de la creatividad y se puede notar por sus grandes huellas en todo desarrollo creativo, la ansiedad producida por los deseos de realización, el forzamiento acelerado y la transformación de la naturaleza.
Autoestima	Valoración de sí mismo, la confianza de la persona en un ser, basado en el conocimiento real de sus posibilidades y potencialidades, fortalezas y debilidades, confianza, fortaleza, estima y valoración de sí mismo.
Motivación	Relación que existe entre lo cognitivo y lo afectivo en función de solucionar el problema profesional que el alumno debe resolver, modo de actuación profesional, establecimiento de contradicciones entre lo conocido y lo desconocido.
Independencia	Rasgo de la personalidad necesario para la autoeducación, es la capacidad de comprender, formular y realizar las tareas, libertad para elegir vías para la realización de proyectos, búsqueda, selección y procesamiento de la información.
Innovación	Habilidad para el uso óptimo de los recursos, la capacidad mental para redefinir funciones y usos, cualidad para convertir algo en otra cosa, de lograr nuevos roles, curiosidad, sociabilidad y conocimiento de fortalezas.

Nota: Elaboración a partir de Santaella (2006).

Guillén (2021) destaca la necesidad de evaluar no solo los productos finales, sino también el proceso de investigación y creación en artes plásticas. En las propuestas de evaluación mencionadas, es fundamental considerar el proceso para observar la evolución del trabajo o aprendizaje artístico. Evidentemente, estas propuestas son aplicables en la enseñanza, y sería difícil capturar completamente dicho proceso en un momento evaluativo.

2.2 Evaluación Educativa

La actividad evaluativa siempre ha estado presente en la educación para orientar la enseñanza, conocer la situación del estudiante con respecto a su desarrollo y comprobar el progreso de los aprendizajes. Permite identificar fortalezas y debilidades de los programas, y necesidades de los estudiantes, docentes, la escuela, entre otros elementos, para el diseño de mejores intervenciones educativas o ajustes en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Para Stufflebeam y Coryn (1999) la evaluación es la valoración sistemática del mérito, el valor, la probidad, la viabilidad, la seguridad, la importancia y la equidad de un objeto. Su producción y uso adecuado son factores importantes para la consolidación de servicios y el progreso de la sociedad, para lo cual son requeridos evaluadores competentes que tengan una formación continua. Por su parte, Poggi (2008) define la evaluación como un proceso de construcción de conocimiento sobre un objeto, el cual se da en la interacción entre lo evaluado y la perspectiva del evaluador, quien recorta y selecciona un marco teórico que le permite construir el referente, los criterios sobre lo deseado, y lo referido, los datos de lo observado.

La evaluación es un trabajo realizado a través de la aplicación de principios y técnicas validadas y debe constar de un método riguroso en la búsqueda de determinar el valor o mérito de un objeto (Scriven, 1991). Es un proceso sistemático que involucra la recopilación de información mediante la aplicación de diversos instrumentos, implica un análisis metodológico

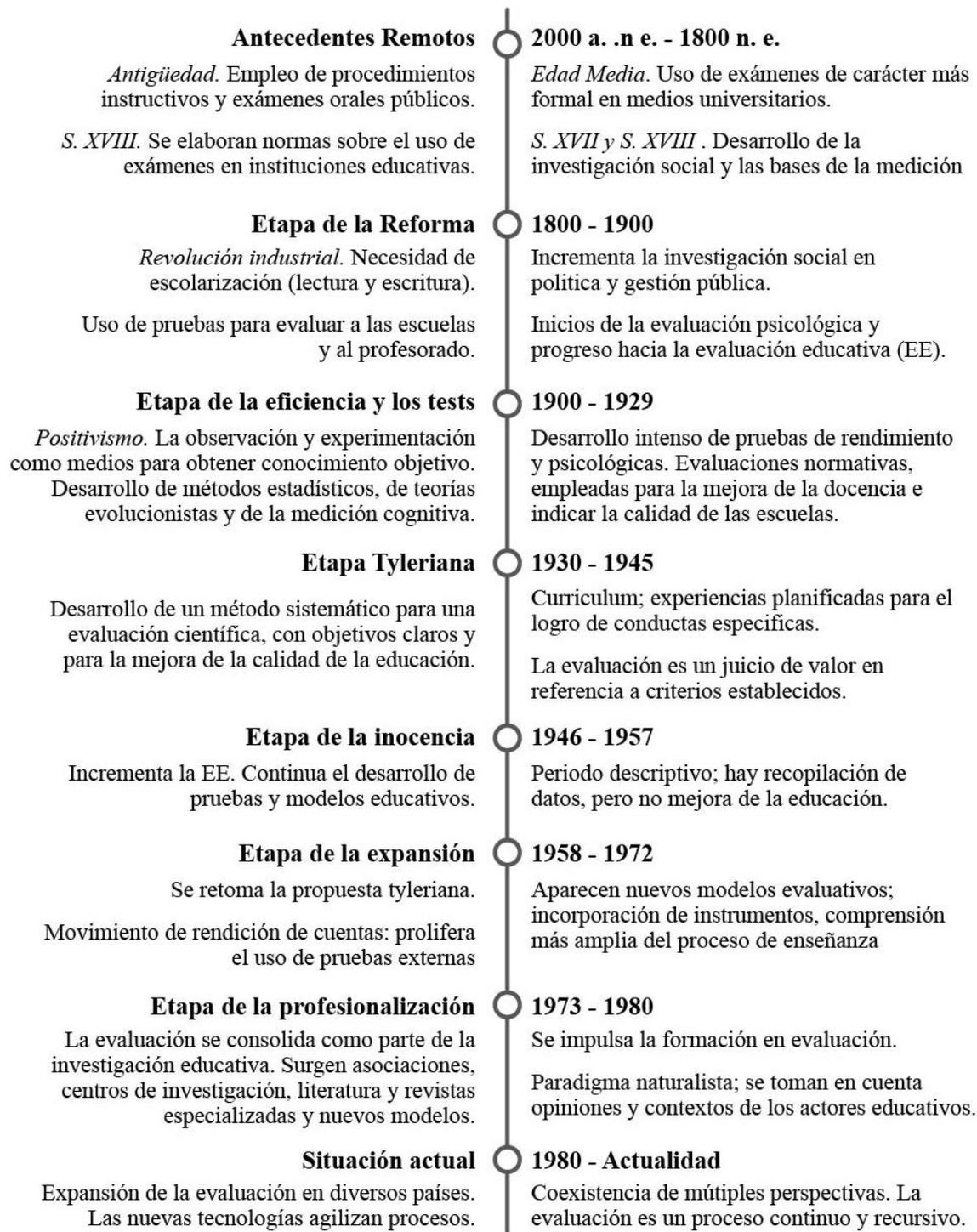
para formular conjeturas. Es importante diferenciarla de la medición, la cual es la asignación de una descripción numérica de los resultados de una prueba, mientras que la evaluación es un término más amplio que puede incluir elementos cualitativos y cuantitativos (Sánchez, 2022).

La evaluación educativa es una herramienta que favorece la comprensión de los fenómenos educativos y la construcción de conocimiento científico (Rueda et al., 2022). Sus objetos de estudio pueden ser las políticas educativas, el sistema escolar, el aprendizaje de los estudiantes, la actividad docente, la actividad del personal directivo, la efectividad de un programa entre otros, con la intención de formar una valoración (Rueda et al., 2022).

Desde la antigüedad se han realizado pruebas informales para comprobar los aprendizajes, y esfuerzos por establecer normas educativas. En los siguientes párrafos se hace un breve recorrido histórico de las etapas de la evaluación educativa, la cual se resume en la Figura 4.

Figura 4

Línea del tiempo de la evaluación educativa



Nota: Elaboración a partir de Chiva et al. (2009)

En la etapa de la reforma, Hernández y Guzmán (1991, como se cita en Alcaraz, 2015) identifican el uso de pruebas para evaluar a la escuela y al profesorado. En la etapa de la eficiencia hubo un desarrollo intenso de la evaluación, se hace énfasis en el ordenamiento de sujetos con respecto a una norma. Se establecen sistemas nacionales de educación. (Escudero 2003). En la etapa tyleriana, se define la evaluación educativa como un “proceso que determina hasta qué punto se han conseguido los objetivos educativos pretendidos” (Tyler, 1950, como se cita en Chiva et al., 2009), de igual manera se propone la necesidad de un método sistemático para realizar una evaluación científica, que identifique claramente sus objetivos y su relación con los resultados y mejore la calidad de la educación. El objeto de la evaluación es determinar los aprendizajes del alumno, pero también proporciona información sobre el programa educativo y de la educación continua del docente (Escudero, 2003).

Tyler denominó el currículum como una serie de experiencias planificadas e implementadas para que los estudiantes logaran conductas específicas, lo que facilita la intervención y evaluación educativa al enfocarse en elementos observables (Jiménez, 2020). La evaluación ya no es solo una medición que se obtiene de la aplicación de un instrumento, sino la construcción de juicios de valor que toma como criterios los objetivos preestablecidos (Chiva et al., 2009). Se empieza a pasar de una evaluación basada en la norma, que informa sobre el rendimiento de un individuo en comparación con un grupo, por una evaluación criterial (Stenhouse, 1984, como se cita en Alcaraz, 2015).

En la etapa de la expansión se crean nuevos programas educativos, surge un movimiento de rendición de cuentas, y la presión sobre el docente para alcanzar los logros educativos (Escudero, 2003). Aparecen nuevos y destacados autores, Cronbach considera necesario nuevos métodos de evaluación más útiles, e introduce otros elementos como cuestionarios, entrevistas y

la observación (Alcaraz, 2015). Por otra parte, Scriven define la *evaluación* como un proceso en el que se estima el valor o mérito de algo.

En la etapa de la profesionalización la evaluación se consolida como una nueva modalidad de la investigación educativa. Es una época de pluralidad conceptual y metodológica se hacen dos grandes grupos, los cuantitativos y cualitativos (Guba y Lincoln 1982, como se cita en Escudero, 2003). Actualmente la investigación en evaluación se ha expandido en diversos países y hay un énfasis creciente en la utilidad de las evaluaciones para ofrecer pautas para la mejora. Las nuevas tecnologías agilizan procesos de aplicación, manejo e interpretación de datos. Conviven múltiples perspectivas, y se integran estrategias cualitativas y cuantitativas (Chiva et al., 2009).

A continuación, en la Figura 5, se describen algunos de los modelos de evaluación de programas educativos.

Figura 5

Modelos de evaluación de programas educativos

Modelo centrado en objetivos (propuesta de Tyler)	Éste modelo busca obtener información que determine el efecto de un programa educativo en los alumnos, estableciendo metas u objetivos que se definen en términos de comportamientos medibles. El aprendizaje se identifica como una modificación en la conducta y los resultados obtenidos se comparan con los objetivos iniciales. Aunque su fin es dar retroalimentación, se ha usado predominantemente con fines sumativos. Dado que los objetivos deben estar en términos operacionales, facilita el desarrollo de métodos. Sin embargo, los elementos del aprendizaje no operacionales quedan fuera de la valoración.
Método científico de la evaluación (propuesta de Suchman)	Aplica el método científico al desarrollo de la evaluación para obtener resultados precisos. Evalúa el cumplimiento de objetivos, y también considera el esfuerzo y el proceso educativo, buscando identificar elementos característicos de lo evaluado. Establece que la evaluación debe mejorar el fenómeno estudiado.
Modelo CIPP (propuesta de Stufflebeam)	Sus siglas refieren a los elementos que considera: contexto, insumos, procesos y productos. En el contexto se consideran las necesidades de la población de interés y su relación con los objetivos. Los insumos son aspectos que facilitan el logro de las metas como las características de un grupo o recursos materiales. En los elementos de proceso se identifica información cualitativa y cuantitativa sobre cómo se lleva a cabo el programa. En cuanto a productos se identifican los logros del programa.
Evaluación iluminativa (propuesta de Parlett y Hamilton)	Tiene como objetivo proporcionar una descripción a profundidad de lo evaluado. El diseño de la evaluación depende del caso específico, ya que se analiza un fenómeno inmerso en su contexto particular. La metodología es predominantemente cualitativa, y la observación es su principal herramienta.
Evaluación centrada en el consumidor (propuesta de Scriven)	El evaluador funge como conciencia social informada, emitiendo valoraciones justificables donde la objetividad es crucial. Se distinguen dos vertientes la evaluación intrínseca la cual valora cualidades de los procesos del evaluando y la evaluación final que se preocupa de los efectos del programa sobre los clientes involucrados. Toma en cuenta al consumidor como eje de análisis lo cual permite conocer las perspectivas de las personas beneficiarias, por lo que es importante la sensibilidad del evaluador en cuanto a las características del consumidor.
Evaluación comprensiva (propuesta de Stake)	Este modelo busca dar respuesta a las necesidades de un programa. El evaluador no juzga, sino que recopila los juicios de las personas (audiencias) relacionadas con el programa para facilitar la toma de decisiones que mejoren su desarrollo. Es un proceso de diálogo con las audiencias que identifica elementos de interés de administradores, usuarios y beneficiarios, quienes comprenden desde diversas perspectivas el evaluando.

Nota: Elaboración a partir de Jiménez (2020)

En los modelos de Tyler y Schuman, predomina un enfoque positivista con interés en la verificación del cumplimiento del logro de los objetivos, aunque entre sus propósitos este la mejora del evaluado, no siempre se reflejaba en la práctica. Por otro lado, los modelos CIPP e iluminativo incluyen diversos elementos contextuales y consideran las particularidades del caso específico de evaluación, utilizando tanto técnicas cuantitativas y cualitativas. En las propuestas de Scriven y Stake, se incorpora la opinión y los intereses de los actores involucrados en la evaluación, especialmente de los usuarios y beneficiarios, siendo modelos más abiertos al diálogo y centrados en el efecto de la evaluación y el uso de los resultados.

Los modelos evaluativos han evolucionado hacia enfoques más integrales, incorporando tanto técnicas cualitativas como cuantitativas. Esta complementariedad permite una comprensión más profunda de los fenómenos evaluados. Al integrar métodos cualitativos, los modelos pueden abordar las percepciones, motivaciones y condiciones particulares de los participantes, mientras que las técnicas cuantitativas ofrecen la capacidad de realizar comparaciones y generalizaciones.

2.2.1 Evaluación del Aprendizaje

El *aprendizaje* es un proceso dinámico que se da a lo largo de toda la vida en la que los individuos se adecuan a las experiencias y su entorno, y de esta forma van adquiriendo conocimientos y habilidades. Se ve influido por factores culturales, sociales, emocionales y fisiológicos. A través de la memoria se almacena y recupera la información, lo que posibilita la reconstrucción de experiencias pasadas para la adaptación y resolución de problemas en el presente (National Academy of Sciences [NAS], 2018).

En el ámbito educativo, es importante contemplar la influencia del entorno en los estudiantes. De acuerdo con la National Academy of Sciences (NAS), el aprendizaje es de naturaleza cultural y para comprenderlo es necesario estudiar las relaciones que se dan entre los

alumnos y su entorno familiar, social y escolar. En este sentido los profesores tienen un papel crucial en las experiencias de aprendizaje que se llevan a cabo en la escuela. Al tener en cuenta el contexto y las características individuales de los estudiantes, el docente puede aprovechar mejor sus capacidades y conocimientos, para planificar actividades que fomenten la participación e integración del grupo. Esto implica que se reconozca la diversidad en el aula, y que se brinde oportunidades a todos los alumnos de aprender, expresar puntos de vista y corregir errores.

En lo particular, cada disciplina implica formas de pensamiento, retos intelectuales y un lenguaje académico propios. Los estudiantes deben familiarizarse con tales aspectos, para poder profundizar en su aprendizaje y no limitarse a la memorización. Goldman et al. (2016, como se citó en NAS, 2018) caracterizan el conocimiento en todas las disciplinas con los siguientes constructos básicos:

- Epistemología, creencias sobre la naturaleza del conocimiento.
- Prácticas de indagación y estrategias de razonamiento.
- Conceptos, temas y marcos generales.
- Forma de representación de la información.
- Prácticas discursivas, lenguaje oral y escrito para transmitir información.

Las formas particulares de cada uno de estos constructos difieren en cada disciplina. Son una orientación para la enseñanza específica en cada una y el diseño de experiencias de aprendizaje eficaces. El dominio de un área no es solamente la adquisición de conocimientos sino el proceso de aplicación de los conocimientos en un contexto y la participación en prácticas disciplinarias (NAS, 2018). Por ello la evaluación relacionada al aprendizaje en disciplinas es

crucial para mejorar el aprendizaje, con el fin de que los diversos componentes del dominio de un área disciplinar se desarrollen en la evaluación.

La evaluación del aprendizaje es un aspecto sustancial y constante en el ámbito educativo, ya que es de interés medir el progreso y la adquisición de conocimientos por parte de los estudiantes. Mediante la evaluación se pueden identificar los logros y las dificultades de los alumnos, así como determinar la eficacia de los métodos y estrategias pedagógicas utilizadas.

Hay diversas características en torno a las cuales se puede distinguir el tipo de evaluación, ya sea según su: Funcionalidad ; Contenido; Método e instrumento; Agente evaluador; Referencia; y Escala. A continuación, se describen estas clasificaciones.

2.2.1.1 Según la Funcionalidad. Scriven acuñó los términos de evaluación sumativa y formativa en 1963 (Scriven, 1966). La evaluación sumativa contribuye a comprobar la eficacia de un programa y la toma de decisiones sobre su continuidad, y la Evaluación Formativa (EF) contribuye a la mejora del evaluando durante su desarrollo. La finalidad principal de la EF en la educación es la de mejorar el proceso de formación con la intención de favorecer la adquisición de las competencias (Chavez et al., 2021). Los resultados de las evaluaciones pueden emplearse para generar una retroalimentación a la práctica docente al proporcionar elementos a los maestros para orientar su trabajo (Martínez-Rizo, 2009) y permitir a los estudiantes ser más conscientes de su proceso y de sus errores (Martínez-Mínguez et al., 2019).

Según Popham (2012), la EF mejora el aprendizaje en el aula, lo que puede tener un efecto positivo en el rendimiento en exámenes oficiales. Es una herramienta potencialmente transformadora de la enseñanza, que beneficia tanto a alumnos como a profesores. Es un proceso planificado, utilizado durante la enseñanza. La evidencia obtenida a través de la evaluación es utilizada por los profesores para ajustar sus procedimientos de enseñanza en curso, o bien por los

alumnos para ajustar sus técnicas de aprendizaje habituales. No es un tipo de examen, sino un proceso que implica actividades en conjunto de las evaluaciones. Se deben incluir los contenidos que se planean recoger a través de la evaluación.

De acuerdo con Sheppard (2006) la evaluación formativa “se lleva a cabo durante el proceso de enseñanza con el fin de mejorar tanto la enseñanza como el aprendizaje (p.16)”, y la *sumativa* es una evaluación realizada al final de un periodo o curso con el propósito de dar una calificación. Las pruebas a gran escala generalmente han estado asociadas a una evaluación sumativa, sin embargo, lo sumativo o formativo no están definidos por el tipo de instrumento empleado, sino por sus propósitos y el uso de los resultados. Según la autora, es fundamental que ambos tipos de evaluación se respalden mutuamente, con el objetivo de lograr una evaluación para el aprendizaje, la cual tiene como propósito facilitar el proceso del aprendizaje, y no se limita a la medición.

En este sentido, hace falta que la evaluación en el aula también sea valorada, y resaltar los aspectos formativos en las evaluaciones a gran escala. Algunos de los aspectos para una evaluación formativa mencionados por Sheppard son los siguientes:

- Criterios explícitos
- Correspondencia entre evaluación y estándares curriculares
- Progresión del aprendizaje
- Evaluación del conocimiento previo
- Uso de resultados para la mejora
- Retroalimentación
- Evaluación de la docencia

Por otra parte, González (2000) menciona que hay diversas funciones dentro de la misma función formativa de la evaluación, como las que enlistan a continuación:

- Dirección del proceso de enseñanza: Ayuda a guiar el PEA en su conjunto, se refiere a la verificación de resultados, la retroalimentación y la adaptación necesaria.
- Retroalimentación y orientación: Valora el nivel inicial de los estudiantes y el progreso de su aprendizaje para ajustar el proceso de acuerdo a las características de los estudiantes.
- Predictiva: Proporciona la base para prever el desempeño académico y profesional futuro del estudiante.

2.2.1.2 Según el Contenido. La educación formal se rige por procesos organizados de manera clara, a partir de un currículo o plan de estudios. Esto implica que los objetivos y contenidos de las asignaturas, se desglosan de temas y subtemas en planes basados en objetivos, o bien, las competencias a alcanzar, las cuales incluyen componentes declarativos, procedimentales y actitudinales (Leyva, 2010).

2.2.1.3 Según el Método e Instrumentos. En una Se destaca la importancia de que los métodos empleados estén alineados con la concepción del aprendizaje y las estrategias de enseñanza implementadas (Cunill et al., 2016). Asimismo, las herramientas utilizadas deben apropiarse de acuerdo con la naturaleza específica del concepto o habilidad que se desea medir, esto implica que se pueden usar diversos enfoques y técnicas que sean adecuados y contemplar la complejidad de los aprendizajes.

En este punto, también se distingue el tipo de respuesta, construida o seleccionada (Urdaneta, 2013). En una evaluación de *respuesta construida* los ítems están compuestos por un enunciado o problema, y un conjunto de opciones de respuestas, en donde una o varias son

correctas y el examinado debe seleccionar. Generalmente se utilizan en pruebas a gran escala debido a sus ventajas; bajo costo, facilidad de calificación, precisión y la posibilidad de contar con muestras representativas. Sin embargo, entre sus desventajas, se señala que no es apropiado para medir habilidades de nivel cognitivo superior y destrezas para el aprendizaje a lo largo de la vida, y no logra integrar la evaluación con la instrucción o enseñanza. Así mismo es inadecuado para evaluar tareas complejas como las destrezas en disciplinas artísticas. En cambio, en una evaluación de *respuesta seleccionada*, el formato de respuesta es muy variado, como completar oraciones, ordenar ideas, argumentación, resolución de problemas, experimentos o redacción de textos.

2.2.1.4 Según el Agente Evaluador. De acuerdo con Acebedo et al. (2017), se distinguen los siguientes tres tipos de evaluación:

- **Heteroevaluación:** Evaluación vertical, del evaluador/docente hacia el estudiante. Es fundamental contar con criterios, estrategias e instrumentos claramente definidos, esto contribuye a que el proceso sea formativo y se consolide el aprendizaje.
- **Coevaluación:** Evaluación realizada entre pares, en la que los estudiantes evalúan de manera formativa el trabajo de sus compañeros mediante la valoración mutua. Fomenta un aprendizaje activo, el sentido de integración y responsabilidad.
- **Autoevaluación:** Habilita al alumno a reflexionar sobre su propio aprendizaje, contribuye al metaaprendizaje, en la búsqueda de estrategias para desarrollar y generar el aprendizaje de manera autónoma.

2.2.1.5 Según la Referencia. La evaluación normativa tiene como objetivo ver la posición relativa de cada alumno respecto a los demás. En esta evaluación se suelen tener listados para la identificación de las personas más calificadas en relación a sus talentos, esto

permite la comparación entre individuos para su selección o aprobación. Se determina la posición de un sujeto en relación con el rendimiento de un grupo de sujetos, denominado grupo normativo, que hayan realizado la misma prueba (Heredia, 2009).

Mientras que, en la *evaluación criterial* se valora el logro de los objetivos de cada individuo, sin compararlo con otros, de acuerdo con Heredia (2009) “La evaluación criterial sería una forma de operativizar la evaluación del aprendizaje individual del alumno respecto a objetivos educativos que actúan como criterio comparativo, y en términos conductuales, oponiéndose a la comparación de aprendizajes entre alumnos (p.43)”. En este enfoque se pueden evaluar contenidos conceptuales y procedimentales, se logra de una descripción de la clase de conducta que puede manifestarse en el alumno, así se determina la posición del alumno en relación con un dominio definido mediante la operacionalización.

2.2.1.6 Según la Escala. La evaluación a pequeña escala, también conocida como evaluación en el aula, es la que los profesores llevan a cabo de manera cotidiana y es la que más influye en los aprendizajes de los estudiantes. Es crucial que esta evaluación se realice con un enfoque formativo, ya que las concepciones tradicionales suelen descuidar el empleo de la evaluación para fomentar el aprendizaje. Este desafío ha permanecido desatendido, en parte porque se han enfocado la atención y recursos en la evaluación a gran escala (Martínez, 2011)

La evaluación a gran escala cobró relevancia debido a la masificación de los sistemas educativos en el siglo XIX, impulsada por la demanda de trabajadores más capacitados. Esto generó nuevas exigencias pedagógicas, el incremento de la diversidad de los alumnos, la formación especializada de profesores y la necesidad de contar con estándares comparables y desarrollar métodos de evaluación más rigurosos. La percepción de que las pruebas a gran escala eran la mejor forma de evaluar, llevó a que la labor del docente como evaluador en el aula debía

estar subordinada por ellas. Sin embargo, esta perspectiva ha sido objeto de críticas debido a que se consideraba una visión reducida del aprendizaje y de los temas relevantes a evaluar, pues no consideraban diversos aspectos del aprendizaje, ni la complejidad de los procesos en el aula (Shepard, 2006).

Según Ravela et al. (2008) conforme las evaluaciones a gran escala se volvieron más frecuentes, también fueron mejorando algunos aspectos. Por ejemplo, mencionan la relevancia de la transparencia, el uso de pruebas de criterios, la mejoría de las capacidades técnicas y metodológicas, una mayor difusión de los resultados, y la preocupación por la investigación sobre los factores que influyen en el aprendizaje. Los autores identificaron ventajas y desventajas de la evaluación estandarizada, algunas de ellas se mencionan en la Tabla 7. Se destaca la posibilidad de obtener información objetiva y comparable, pero también se señala el énfasis excesivo en los resultados. Se resalta la importancia de combinar las evaluaciones estandarizadas con estudios cualitativos que permitan profundizar en los procesos educativos, y evaluar con una perspectiva amplia.

Tabla 7

Ventajas y desventajas de las evaluaciones a gran escala

Ventajas	Desventajas
Visión en conjunto de los resultados.	Los propósitos no son claros.
Informan sobre lo que están aprendiendo los alumnos, el grado de equidad y evolución de los logros.	Falta de tiempo y de recursos.
Informan sobre las condiciones de la enseñanza.	Falta de claridad en las metas o estándares de aprendizaje.
Informa sobre diversos actores sociales.	Falta de articulación entre unidades de evaluación y otros actores.

Nota: Elaboración propia a partir de Ravela et al. (2008).

A pesar de las críticas, este tipo de evaluación se ha difundido ampliamente, resultando en un énfasis excesivo en la evaluación de resultados y en la priorización de la lógica

cuantitativa. Aunque las pruebas estandarizadas facilitan la recopilación de una gran cantidad de información, a menudo no se ha logrado una comprensión plena de la situación educativa debido a la falta de un uso apropiado de los resultados. El reto consiste en vincular este tipo de evaluación con mejoras significativas en el ámbito educativo y complementarla con la evaluación llevada a cabo por los docentes en el aula (Martínez-Rizo, 2012). De igual forma es importante proveer a los maestros con herramientas para que puedan enfocar su trabajo de evaluación en sentido formativo (Martínez-Rizo, 2009).

2.2.2 Desarrollo de Pruebas Académicas

Según Cunill et al. (2016), la evaluación es un acto ético, porque se realiza en relación a valores y normas que regulan la práctica profesional, lo cual implica una responsabilidad respecto a la calidad del Proceso de Enseñanza y Aprendizaje (PEA) y a la valoración del logro del estudiante. Desde esta perspectiva ética, la evaluación se dirige a examinar el quehacer pedagógico, cuestionar el sentido de las estrategias de enseñanza y de evaluación, y reflexionar en qué medida estas acciones contribuyen a la mejora del PEA y de las prácticas evaluativas. El autor identifica dos problemas éticos clave:

- Poder: El poder en el PEA se refiere al control que se asigna al profesor que conduce su desarrollo. El poder es justificado y productivo si se utiliza para la guía y orientación del educando. Actuar de acuerdo con principios éticos es esencial con la labor profesional, las decisiones evaluativas influyen en el educando, y sus oportunidades. Sin embargo, el uso del poder puede tornarse negativo cuando se emplea con fines ajenos al PEA, o si se basa en juicios poco fundamentados, lo cual podría afectar el desarrollo del estudiante.

- **Objetividad:** La objetividad en evaluación implica la conciliación entre los criterios fijados por el evaluador y los logros alcanzados por el evaluado. Para lograrla, el docente debe contar con competencias adecuadas como la formación pedagógica, actualización constante e idoneidad (condiciones psicofísicas para ejercer la profesión). Un aspecto negativo surge cuando existen deficiencias en el diseño de los instrumentos evaluativos o cuando falta coherencia entre los contenidos impartidos y los contenidos evaluados.

En la evaluación del aprendizaje en ES se pueden presentar deficiencias que afecten el proceso formativo. La gestión de la evaluación es una tarea compleja que demanda coordinación entre los recursos, así como preparación por parte de los actores educativos, por ello es recomendable la determinación de normas y su comprensión entre los participantes (Pulido y Barreiro, 2020). El diseño de una evaluación requiere del conocimiento del perfil de egreso y el plan de estudios, a partir de un análisis colegiado. También es crucial definir la finalidad y los usos de los resultados, así como seleccionar técnicas e instrumentos adecuados para la recolección y análisis de datos (Leyva, 2010). Desde la perspectiva mencionada, es claro que cualquier proceso evaluativo necesita de una planeación que cumpla con criterios establecidos para su elaboración, como los estándares para pruebas educativas desarrollados en conjunto por la American Educational Research Association (AERA), la American Psychological Association (APA) y el National Council on Measurement in Education (NCME).

Según American Educational Research Association (AERA) et al., (2018), una prueba se define como un: “dispositivo o procedimiento en el cual se obtiene y posteriormente se evalúa y califica una muestra del comportamiento de un individuo examinado en un dominio especificado, a través de un proceso estandarizado” (p. 2). Estas pruebas abarcan diversos

métodos de evaluación que varían en cuanto a los materiales utilizados, el grado de estandarización, el formato de respuesta y la sensibilidad al contexto.

Asimismo, la validez es un aspecto central en el desarrollo y evaluación de pruebas, de acuerdo con AERA et al. (2018), la validez se refiere al: “grado en que la evidencia y la teoría respaldan las interpretaciones de los puntajes de una prueba para usos propuestos de las pruebas” (p.11). Las fuentes de evidencia de validez incluyen el contenido de la prueba, los procesos de respuesta, la estructura interna, las relaciones con otras variables y las consecuencias de las pruebas. Este proceso implica acumular datos relevantes según los propósitos de la prueba.

Los estándares acerca de la validez de las pruebas mencionan que debe establecerse claramente cada interpretación prevista de los puntajes de una prueba y respaldarla mediante evidencia de validación adecuada. En la Tabla 8, se presentan los criterios específicos que guían la validez de las pruebas para los usos previstos.

Tabla 8

Estándares de validez para el establecimiento de usos e interpretaciones previstos

Estándar	Descripción
1.1	El desarrollador de la prueba debe establecer claramente cómo se tiene previsto que se interpreten y en consecuencia se utilicen los puntajes de la prueba. Las poblaciones para las que está prevista la prueba deben definirse claramente, y el constructo o los constructos que la prueba tiene por objeto evaluar deben describirse claramente
1.2	Se debe presentar una razón fundamental para cada interpretación prevista de los puntajes de la prueba para un uso determinado, junto con un resumen de la evidencia y la teoría que inciden en la interpretación prevista.
1.3	Si la validez para alguna interpretación común o probable para un uso dado no se ha evaluado, o si dicha interpretación no es coherente con la evidencia disponible, ese hecho debe aclararse y se debe advertir enfáticamente a los posibles usuarios sobre hacer interpretaciones sin fundamento.
1.4	Si el puntaje de una prueba se interpreta para un uso determinado de una manera que no ha sido validada, corresponde al usuario justificar la nueva interpretación para ese uso, proporcionando una razón fundamental y reuniendo nueva evidencia, si fuera necesario.

Estándar	Descripción
1.5	Cuando se indica claramente o se deja implícito que una interpretación recomendada de los puntajes de la prueba para un determinado uso dará un resultado específico, se debe presentar el fundamento para prever ese resultado, junto con la evidencia relevante.
1.6	Cuando el uso de una prueba se recomienda aduciéndose que la prueba o el programa de pruebas propiamente dicho dará por resultado algún beneficio indirecto, además de la utilidad de la información de la interpretación de los puntajes de la prueba propiamente dichos, quien hace la recomendación debe explicitar la razón fundamental para prever el beneficio indirecto. Deben proporcionarse los argumentos lógicos o teóricos y la evidencia empírica para el beneficio indirecto.
1.7	Si se afirma que el desempeño en una prueba, o una decisión tomada a partir de este, se ve esencialmente afectado por la práctica y la orientación, entonces se debe documentar la propensión del desempeño en la prueba a cambiar con estas formas de instrucción.

Nota: Elaborado a partir de AERA et al. (2018).

Los Estándares establecidos por AERA et al. (2018), proporcionan un marco de referencia para guiar el desarrollo y la evaluación de pruebas abordando aspectos esenciales. De acuerdo a los estándares, el desarrollo de una prueba consiste en la creación de un instrumento que mide aspectos específicos como los conocimientos, las habilidades, las capacidades, los intereses o actitudes de una persona. Este proceso incluye tareas de acuerdo a un plan de diseño establecido, que detalla aspectos relevantes para la construcción efectiva de una prueba, organizadas en las siguientes fases: especificaciones de la prueba, desarrollo de ítems, evaluación de formularios, procedimientos y materiales y la revisión de la prueba. Estas cinco fases se describen en los siguientes puntos:

1. Especificaciones de la prueba.

- 1.1. Especificaciones de contenido: Delinean los aspectos del constructo o dominio sometido a medición (contenido, habilidades, procesos).

- 1.2. Declaración de finalidad y usos previstos: Declaración de la(s) finalidad(es) de la prueba, los usuarios y usos previstos (interpretaciones de puntajes), el constructo de contenido sometido a medición, y la población prevista de individuos examinados.
- 1.3. Especificaciones de formato: Formato de ítems y de respuestas, así como los procedimientos de calificación.
- 1.4. Extensión de la prueba: Las especificaciones de extensión y del proyecto básico de la prueba suelen actualizarse en función de datos de ensayos sobre requisitos de tiempo, cobertura de contenido y precisión de puntajes.
- 1.5. Especificaciones psicométricas: Las precisiones psicométricas indican propiedades estadísticas deseadas de los ítems (p. ej., dificultad, discriminación y correlaciones entre ítems) así como las propiedades estadísticas deseadas de toda la prueba, incluyendo la naturaleza de la escala de presentación de reportes.
- 1.6. Especificaciones de calificación: Describen cómo deben calificarse los ítems individuales de la prueba y cómo deben combinarse los puntajes de los ítems para arrojar uno o más puntajes generales de la prueba.
- 1.7. Especificaciones de la administración de la prueba: Describen el modo de ejecución de la prueba, límites de tiempo, procedimientos de adecuación, instrucciones y materiales provistos a los examinadores e individuos examinados y procedimientos para supervisar la ejecución de la prueba y garantizar la seguridad de la prueba.
- 1.8. Perfeccionamiento de especificaciones: Decisiones sobre conservar, rechazar o modificar ítems.

- 1.9. Consideraciones para pruebas adaptables: Los ítems de la prueba se seleccionan a medida que se administra la prueba sobre la base de las respuestas del examinando a ítems anteriores.
- 1.10. Sistemas que respaldan el desarrollo de ítems: Sistemas de respaldo pueden mejorar la buena práctica de desarrollo de ítems y pruebas facilitando la creación y revisión de ítems/tareas.
2. Desarrollo y revisión de ítems. La calidad de los ítems suele determinarse a través de procedimientos de revisión de ítems y ensayos de ítems, a menudo denominados evaluación previa. Los ítems se revisan en cuanto a calidad de contenido, claridad y aspectos de contenido irrelevantes del constructo que influyen en las respuestas de los examinandos.
 3. Reunión y evaluación de formularios de prueba. Se prueban diversos formularios de prueba o se hacen pruebas de campo de estos antes del uso operativo. La finalidad de una prueba de campo es determinar si los ítems funcionan según lo previsto.
 4. Desarrollo de procedimientos y materiales para administración y calificación. Creación de una serie de documentos para respaldar la administración de la prueba según lo descrito en las especificaciones de la prueba. Las instrucciones a los usuarios de la prueba se desarrollan y prueban como parte de los procedimientos de pruebas piloto o de campo.
 5. Revisiones de las pruebas. Las pruebas y sus documentos de respaldo deben revisarse periódicamente para determinar si se necesitan modificaciones. Son necesarias cuando nuevos datos de investigación, cambios significativos en el dominio o nuevas

condiciones del uso y la interpretación de la prueba sugieren que la prueba ha dejado de ser óptima o completamente apropiada para algunos de sus usos previstos.

En este contexto, es crucial que las pruebas sean imparciales, considerando las condiciones que pueden afectar la demostración de las capacidades de los estudiantes. Para ello, se recomienda proporcionar información a los estudiantes sobre el contenido que será evaluado, así como materiales de preparación. Además de evaluar conocimientos, las pruebas también pueden utilizarse como herramienta para la mejora de la enseñanza y la evaluación de planes de estudio. De ser así, el diseño y la implementación deben alinearse con los propósitos para que se cumplan de manera efectiva. En la Tabla 9 se muestran los estándares específicos para pruebas y evaluación educativas, que abarcan aspectos como su diseño, uso e interpretaciones y su administración.

Tabla 9

Estándares para el diseño, uso y administración de pruebas y evaluación educativas

Estándar	Descripción
12.1	Cuando escuelas, distritos, estados u otras autoridades encargan programas de pruebas educativas, se deben describir claramente los usos previstos de los resultados de las pruebas por parte de quien las ha encargado. También es responsabilidad de quienes encargan el uso de pruebas supervisar el impacto e identificar y minimizar las consecuencias negativas potenciales cuando sea factible. El desarrollador y/o usuario de la prueba deberá examinar las consecuencias resultantes de los usos de la prueba, tanto previstas como imprevistas.
12.2	En contextos educativos, cuando una prueba se diseña o se usa para servir varios propósitos, se debe proporcionar evidencia de validación, confiabilidad/precisión e imparcialidad para cada uno de los usos previstos.
12.3	Los responsables del desarrollo y uso de evaluaciones educativas deben diseñar todos los pasos pertinentes del proceso de pruebas para promover el acceso al constructo de todos los individuos y subgrupos a quienes se destina la prueba.

Estándar	Descripción
12.4	Cuando una prueba se usa como indicador de rendimiento en un dominio didáctico o con respecto a estándares específicos de contenido, se debe proporcionar evidencia del grado en que la prueba abarca el rango de conocimientos y revela los procesos reflejados en el dominio objetivo. Tanto el dominio probado como el objetivo se deben describir con suficiente detalle para que pueda evaluarse esta relación. El análisis debe explicitar los aspectos del dominio objetivo que la prueba representa y también los que no representa.
12.5	Cuando corresponda, se deben desarrollar normas locales para respaldar las interpretaciones previstas de los usuarios de la prueba.
12.6	Se debe proporcionar la documentación del diseño, los modelos y los algoritmos de calificación para las pruebas que se administran y califican usando computadoras o recursos multimedia.
12.7	En contextos educativos, los usuarios de la prueba deben tomar las medidas necesarias para evitar actividades de preparación de la prueba y distribución de materiales a los estudiantes que puedan afectar negativamente a la validez de las inferencias obtenidas de los puntajes.
12.8	Cuando los resultados de la prueba contribuyen sustancialmente a decisiones sobre la promoción o graduación de estudiantes, se debe proporcionar evidencia de que los estudiantes han tenido la oportunidad de aprender el contenido y las habilidades medidas por la prueba.
12.9	Los estudiantes que deben demostrar destreza en determinados conocimientos o habilidades para obtener una promoción o un título deben disponer de un número razonable de oportunidades para tener éxito en formularios alternativos de la prueba, o se les debe facilitar alternativas técnicamente adecuadas para demostrar su destreza en los mismos conocimientos o habilidades. En la mayoría de las circunstancias, cuando se proporciona a los estudiantes varias oportunidades para demostrar su destreza, el intervalo de tiempo entre las oportunidades debe permitirles obtener experiencias didácticas pertinentes.
12.10	En contextos educativos, una decisión o caracterización que vaya a tener un impacto significativo en un estudiante debe tener en cuenta no solo los puntajes de una sola prueba sino otra información pertinente.
12.11	Cuando se usan puntajes de diferencia o de crecimiento para estudiantes individuales, estos puntajes se deben definir claramente y se debe reportar evidencia de validación, confiabilidad/precisión e imparcialidad.
12.12	Cuando se comparan los puntajes de distintas pruebas de un estudiante individual, cualquier decisión educativa basada en la comparación debe tener en cuenta el grado de superposición entre los dos constructos y la confiabilidad o error estándar del puntaje de diferencia.

Estándar	Descripción
12.13	Cuando se prevé que los puntajes de las pruebas se usen como parte del proceso de toma de decisiones sobre ubicación o promoción educativas, implementación de programas educativos individualizados o suministro de servicios para estudiantes de lengua inglesa, se debe proporcionar evidencia empírica que documente la relación entre los puntajes de pruebas específicas, los programas didácticos y los resultados deseados de los estudiantes. Cuando no esté disponible la evidencia empírica, debe advertirse a los usuarios que ponderen los resultados de la prueba en función de otra información pertinente sobre los estudiantes.
12.14	En contextos educativos, quienes supervisan a otros en la selección, administración e interpretación de puntajes de pruebas, deben estar familiarizados con la evidencia de confiabilidad/precisión, la validez de las interpretaciones previstas y la imparcialidad de los puntajes. Deben tener la capacidad de articular y preparar eficazmente a otros para que articulen una explicación lógica de las relaciones entre las pruebas usadas, los propósitos de las pruebas y las interpretaciones de los puntajes de las pruebas para los usos previstos.
12.15	Los responsables de programas de pruebas educativas deben tomar las medidas necesarias para verificar que los individuos que interpretan los resultados de la prueba para la toma de decisiones en el contexto escolar estén cualificados para hacerlo o tengan la asistencia o asesoría de personas que disponen de esa cualificación.
12.16	Los responsables de los programas de pruebas educativas deben proporcionar la capacitación, documentación y supervisión apropiadas, de manera que los individuos que administren o califiquen las pruebas sean competentes en los procedimientos apropiados de administración o calificación de las pruebas y entiendan la importancia de adherirse a las instrucciones facilitadas por el desarrollador.
12.17	En contextos educativos, cuando sea posible, los reportes de las diferencias entre grupos en los puntajes de las pruebas deben ir acompañados de información contextual pertinente para facilitar la interpretación significativa de las diferencias. Cuando la información contextual apropiada no esté disponible, los usuarios deben ser cautos respecto de las interpretaciones indebidas.
12.18	En contextos educativos, los reportes de puntajes deben ir acompañados de una presentación clara de información sobre cómo interpretarlos, incluyendo el grado de error de medida asociado con cada puntaje o nivel de clasificación, y de información complementaria relacionada con los puntajes de resumen de grupo. Además, los reportes de puntajes deben incluir las fechas de administración de las pruebas y los estudios de normalización pertinentes.
12.19	En contextos educativos, cuando los reportes de puntajes incluyan recomendaciones de intervención formativa o estén vinculados a planes recomendados o materiales didácticos, se debe proporcionar la justificación y evidencia que respalde estas recomendaciones.

Nota: Elaborado a partir de AERA et al. (2018).

Igualmente, dentro de los estándares se incluye un apartado relacionado con el uso de pruebas educativas en la evaluación de programas. En este escenario, los resultados se convierten en una fuente de evidencia para orientar decisiones importantes sobre la continuación o adaptación de programas y políticas. Este enfoque destaca el potencial de las pruebas para contribuir a la mejora del plan de estudios y otros aspectos educativos. En la Tabla 10 se presentan los estándares para el uso e interpretación de la información derivada de pruebas aplicadas en la evaluación de programas.

Tabla 10

Estándares para las interpretaciones y usos de pruebas usadas en evaluación de programas

Estándar	Descripción
13.4	Se debe recopilar y poner a disposición la evidencia de validación, confiabilidad e imparcialidad del propósito del uso de una prueba en la evaluación de un programa, estudio de política o sistema de rendición de cuentas.
13.5	Los responsables del desarrollo y uso de pruebas para fines de evaluación y rendición de cuentas deben tomar medidas para promover interpretaciones precisas y usos apropiados para todos los grupos a los que se apliquen los resultados.
13.6	Cuando sea posible, los reportes de las diferencias entre grupos en el desempeño de las pruebas deben ir acompañados de la información contextual pertinente para facilitar la interpretación significativa de las diferencias. Cuando la información contextual apropiada no esté disponible, los usuarios deben ser cautos respecto de las interpretaciones indebidas.
13.7	Cuando se seleccionan pruebas para usarlas en contextos de evaluación o rendición de cuentas, se deben describir claramente los usos previstos de los resultados y las consecuencias que se espera promover, junto con las precauciones contra usos inapropiados.
13.8	Quienes encargan el uso de pruebas en contextos de políticas, evaluación o rendición de cuentas, y aquellos que usan pruebas en tales contextos, deben supervisar su impacto y deben identificar y minimizar las consecuencias negativas.
13.9	En contextos de evaluación o rendición de cuentas, los resultados de las pruebas se deben usar junto con información de otras fuentes cuando el uso de la información adicional contribuya a la validez de la interpretación general.

Nota: Elaboración a partir de AERA et al. (2018).

El uso adecuado de los resultados de pruebas educativas permite la toma de decisiones informada y la mejora continua del proceso educativo. Adherirse a los estándares establecidos para el uso y diseño de pruebas respalda un proceso más robusto y ético. Estos estándares

proporcionan directrices claras para asegurar que las pruebas sean confiables e imparciales. Además, promueven la transparencia, minimizan las interpretaciones incorrectas, y favorecen que las pruebas sean útiles y beneficiosas tanto para los estudiantes como para los programas educativos.

2.2.3 Metaevaluación

El término de metaevaluación fue propuesto por Scriven (2009) en 1969, como la práctica de evaluar la evaluación. El autor expone que la metaevaluación es la versión de los consultores de la revisión por pares, en la que la mirada de un experto independiente sobre la evaluación genera ideas que ayudan a mejorar el proceso. La metaevaluación es la conciencia de la evaluación, así como la evaluación es la conciencia de la sociedad. También comenta que las razones para hacer metaevaluación son que ésta apoya a la toma de decisiones, mejora la evaluación, proporciona conocimiento, es una práctica de la evaluación y es imperativo profesional y ético (Scriven, 2010). De igual forma, sugiere que la metaevaluación debe llevarse a cabo antes de la realización de la evaluación o la difusión final del informe, y que sus resultados se empleen formativamente (Sime, 1998).

La metaevaluación busca mejorar la evaluación, a pesar de ello, solo una pequeña parte de las evaluaciones son objeto de evaluación, y en la mayoría de los casos esta es realizada por el mismo evaluador. La metaevaluación plantea cuestionamientos sobre la metodología y los efectos de una evaluación, así como de su estructura e impacto en la generación de información relevante (Rosales, 1996). Desde la introducción del concepto, se han elaborado otras definiciones de la metaevaluación que han seguido el pensamiento de Scriven, como lo indica Sime (1998), quien recupera los conceptos presentados en la Tabla 11 y realiza una reflexión en

busca de resignificar el concepto de la metaevaluación y ampliarlo, con la finalidad de enriquecer la práctica evaluativa.

Tabla 11

Conceptos de metaevaluación

Autor	Concepto
Scriven (1968)	Evaluación de la evaluación.
De Landshere (1985)	Estudio crítico general de toda una evaluación, destinado a verificar la exactitud de las operaciones y la buena legitimidad de las conclusiones.
Rotger (1990)	Verificación de la calidad de las evaluaciones, pone en tela de juicio el mismo sistema de evaluación; inquiriendo datos sobre su planificación, desarrollo, procedimientos, valoraciones y toma de decisiones.
Sime (1998)	La autorreflexión crítica, contextualizada e interdisciplinaria sobre nuestros discursos y prácticas evaluativas para mejorarlas cualitativamente.

Nota: Elaboración a partir de Sime(1998)

Sime (1998) concibe la metaevaluación como una autorreflexión crítica y contextualizada que problematiza la realidad y cuestiona aspectos rutinarios. Se dirige hacia la detección de lógicas de corrupción, discriminación o mediocridad, que distorsionen la transparencia y normatividad de la evaluación para encontrar formas más honestas, justas y eficientes. Es multidisciplinaria pues recoge aportes de diferentes disciplinas, va más allá del dominio técnico y permite el diálogo entre saberes. Es un ejercicio crítico que nos hace conscientes de nuestros discursos y prácticas evaluativas, al explicitar creencias e intereses, como por ejemplo la hegemonía de la medición. Lo anterior brinda la posibilidad de que se presenten cambios para la mejora de los criterios de evaluación, de los instrumentos, de las interacciones comunicativas, de los sistemas de calificación y el lenguaje empleado, y los discursos sobre la evaluación.

Scriven (2009) señala que cualquier enfoque sistemático de la evaluación, como el modelo de Stufflebeam, o los estándares de evaluación de programas del *Joint Committee*,

proporcionan una base para la metaevaluación. A través de estos enfoques se pueden cotejar los puntos que una evaluación debe abordar, pero pueden pasar por alto aspectos importantes para la metaevaluación. Estas listas de comprobación son útiles para la metaevaluación, sin embargo, Scriven considera necesario que tales listas deben incluir términos más generales y de mayor nivel. Por lo tanto, propone una lista de control que cumple tales requerimientos denominada *Meta-evaluation Checklist*. Además de la lista de control diseñada por Scriven, se han elaborado otras propuestas. En los siguientes párrafos se mencionan algunos autores y su propuesta de criterios para la metaevaluación.

Según Rosales (1996) el proceso de selección de los criterios implica un sistema de valores. Reconoce que la diversidad de criterios permite que los investigadores educativos le asignen diferentes cualidades a la evaluación, siempre y cuando los juicios de valor sean claros, la recolección de información sea sistemática y se llegue a conclusiones fundamentadas. A pesar de la satisfacción de algunos criterios, Rosales sostiene que debe existir una característica general que relacione todos los criterios y sea la esencia de la calidad educativa. En este sentido, el autor afirma que: “Sólo puede ser de calidad una evaluación cuando mejora la calidad educativa” (p.28). El autor identifica tres criterios de calidad fundamentales para la metaevaluación, que son los siguientes:

1. Criterios de rigor: Uso de medidas válidas y fiables, y métodos apropiados de análisis de datos.
2. Criterios de utilidad: Obtención de información de calidad que refleje la situación.
3. Criterios éticos: Prácticas correctas de evaluación. La ética se plasma en informes útiles y precisos.

Para Santos y Moreno (2004), la metaevaluación trasciende la investigación de tipo experimental que busca determinar si la evaluación tiene validez o no, ya que se trata de un proceso democrático de discusión que aviva la reflexión y comprensión sobre lo evaluado. La metaevaluación consiste en el análisis del proceso de evaluación, y su función de retroalimentación facilita la generación de conocimiento y la mejora. Estos autores opinan que la metaevaluación puede realizarse después de la evaluación o de forma simultánea. Además, plantean contextos básicos de exploración que permiten analizar ideas en el desarrollo de la evaluación, los cuales se enlistan a continuación:

1. Contexto de constitución: Mecanismo de generación de la evaluación, de surgimiento y negociación. Incluye quiénes la hacen, qué contenidos aborda, qué problemáticas se presentan y cómo se tratan.
2. Contexto de justificación: Analiza los métodos elegidos para la obtención de los datos, los procedimientos para el desarrollo de la evaluación y el tratamiento de los datos.
3. Contexto de presentación: Contenido y forma de presentación del informe a diversas audiencias.
4. Contexto de negociación: Entrega de informes a sus destinatarios.
5. Contexto de valoración: Análisis de actitudes, presiones, cambios que los protagonistas, patrocinadores, evaluados y evaluadores manifestaron durante el proceso de evaluación.
6. Contexto de difusión. Difusión clara y concisa del contenido del informe, de acuerdo con lo consensuado por los protagonistas.

La lista de control para la Metaevaluación propuesta por Scriven (2009) contempla los siguientes aspectos:

1. Validez

- a. Tipo de metaevaluación requerida: Cuál es el evaluado y qué aspecto de la evaluación se debe evaluar. Considera el tipo de evaluación original requerida y su función. Además del nivel de análisis, de detalle y factores contextuales.
 - b. Veracidad de las conclusiones: Grado de cumplimiento de las normas. Respaldo de las conclusiones.
 - c. Fiabilidad: Nivel de coherencia entre las fuentes.
 - d. Cobertura: de todas las consideraciones relevantes.
2. Claridad: Comprensibilidad para las audiencias.
 3. Credibilidad: Bajo nivel de sesgo.
 4. Propiedad: Ética, legalidad y la adecuación cultural.
 5. Coste-utilidad: Rentabilidad.
 6. Generalización (dimensión adicional): Reutilización, capacidad de exportación y solidez.

De acuerdo con Hernández et al. (2020), los procesos de evaluación del aprendizaje no son evaluados regularmente. Se ha incursionado poco en la metaevaluación del aprendizaje, mayormente estos ejercicios se enfocan en algunas áreas como en la evaluación de programas, proyectos, carreras e instituciones educativas. Los autores señalan que "todo proceso educativo que se desarrolla necesita de otro que a la vez funcione como un mecanismo de control, regulador y verificador que permita conocer si las cosas se están haciendo correctamente" (p. 3).

En su investigación, Hernández et al. (2020), llevaron a cabo una revisión sistemática de bibliografía especializada y la aplicación de un cuestionario a 13 docentes universitarios con experiencia en pedagogía en los países de Ecuador, Chile y Cuba. A partir de los resultados obtenidos, desarrollaron una propuesta teórica para la metaevaluación del aprendizaje. El

modelo se compone de siete dimensiones y 37 indicadores. En la Tabla 12, se presentan las dimensiones del modelo y su descripción.

Tabla 12

Modelo de metaevaluación del aprendizaje

Dimensión	Descripción
Ética ¿Qué preceptos guían la evaluación??	La ética nos mueve hacia el imperativo profesional y moral de reflexionar sobre el modo en que asumimos los principios éticos que han de sustentar las prácticas evaluativas. Se manifiesta en la transparencia, la adherencia a valores, el respeto en acciones a normas o acuerdos previamente establecidos y la coherencia entre la enseñanza y evaluación.
Funcionalidad ¿Para qué evaluar?	La dimensión de funcionalidad toma en cuenta los variados empleos asignados a la evaluación, lo que significa considerar hacia qué aspectos o fines está orientada dicha actividad. Resulta fundamental la observación y valoración del cumplimiento de dichas funciones en el proceso de evaluación del aprendizaje: cuáles son las que prevalecen o se priorizan, qué tanto el proceso responde verdaderamente a las demandas, en qué grado está al servicio del aprendizaje de los estudiantes y de los propios profesores.
Contenido de la evaluación ¿Qué se evalúa?	El contenido de la evaluación del aprendizaje lo define su objeto: el aprendizaje. Se reconocen su complejidad, sus atributos, sus componentes cognitivo, afectivo y volitivo, que involucran lo procedimental y lo actitudinal, previendo no solo los contenidos temáticos o conceptuales. Se observa si la evaluación se enfoca en aquellos aspectos que son trascendentes en el aprendizaje de los estudiantes, en su formación profesional, y su desarrollo integral.
Metodológica-instrumental ¿Cómo se evalúa?	La dimensión metodológico-instrumental informa sobre cómo se está evaluando, lo cual apunta a los métodos, las técnicas, los procedimientos e instrumentos que son utilizados para la obtención de la información para llegar a la elaboración de un juicio. Desde un concepto amplio de aprendizaje los instrumentos evalúan conocimientos conceptuales, procedimentales y actitudinales, así como lo aprendido y lo que está en proceso (Hernández et al., 2020).

Dimensión	Descripción
Temporalidad ¿Cuándo evaluar?	La dimensión temporalidad toma en consideración los criterios bajo los cuales se planifican y se ejecutan las distintas tareas evaluativas: en qué momento, con qué frecuencia, las condiciones psicológicas y el estado de preparación en que se encuentran los estudiantes. Esto presupone una visión estratégica de los evaluadores, en general, pensándose en la pertinencia de varios tipos de evaluación: inicial (diagnóstica), frecuente y sistemática, parcial y final
Participación ¿Quiénes evalúan?	Desde esta dimensión se toma en cuenta a los participantes en el proceso evaluativo, cómo lo hacen y en qué medida. Se valoran principios de democracia y la participación de los estudiantes en la evaluación y en hacerlos responsables de su aprendizaje.
Utilitaria ¿Cuáles son los usos de los resultados?	El análisis de los resultados debe recibir la debida atención y no limitarse a la emisión de puntajes e informes estadísticos. Es importante considerar la función de retroalimentación de la evaluación, y los momentos clave de reflexión y concientización para implementar los reajustes necesarios para mejorar la enseñanza practicada

Nota: Elaboración a partir de Hernández et al. (2020).

Cada una de las dimensiones anteriores se compone de criterios que describen como se manifiesta una buena práctica evaluativa. En la Tabla 13, se enuncian los indicadores del modelo de metaevaluación.

Tabla 13

Dimensiones e indicadores del modelo de metaevaluación del aprendizaje

Dim.	Indicadores asociados
Ética	Se definen los objetivos a evaluar en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
	Se socializan los criterios e indicadores de la evaluación considerados al evaluar.
	Se aclaran los fines que se persiguen en las diferentes evaluaciones.
	Se brinda orientación sobre los temas que serán evaluados y en qué profundidad.
	Se propicia la transparencia de las calificaciones brindándole argumentos claros.
Funcionalidad	Las evaluaciones se centran en comprobar, verificar y medir lo aprendido.
	Las evaluaciones aplicadas permiten mejorar los métodos de estudio.
	Las evaluaciones indagan sobre los conocimientos previos de los estudiantes.
	Las evaluaciones cuentan con instancias de retroalimentación.
	El proceso evaluativo efectuado tiene un efecto formativo en los estudiantes.

Dim.	Indicadores asociados
Contenido	Se evalúan los conocimientos adquiridos en función de los objetivos previstos.
	Se evalúa el aprendizaje en correspondencia con el resto de las tareas docentes.
	Se evalúa el aprendizaje en los niveles productivo y creativo.
	Se evalúan los procedimientos y habilidades puestas en acción.
	Se evalúan las actitudes y los valores demostradas por los estudiantes.
	Se evalúan los métodos de estudios, los progresos y los avances.
Metodológica - instrumental	Las evaluaciones establecen exigencia y desafíos que estimulan el estudio.
	Predominan las evaluaciones de desarrollo, de solución de problemas y creativas
	Se emplean varias técnicas e instrumentos para evaluar
	Se aplican evaluaciones integradoras (distintos temas, disciplinas y competencias).
	La calificación es en base a criterios e indicadores definidos y establecidos antes.
	Existe correspondencia entre las notas y los conocimientos reales de los alumnos.
Temporalidad	Existe una planificación temporal y graduada de las tareas evaluativas.
	Se aprecia una concepción estratégica en la implementación de la evaluación.
	Las evaluaciones son frecuentes, sistemáticas y oportunas.
	La dosificación de las evaluaciones responde a fundamentos apropiados.
	Se desarrollan análisis sistemáticos y periódicos de los resultados evaluativos.
Participación	Los estudiantes participan con sus opiniones y sugerencias en el proceso.
	Los estudiantes son escuchados y sus valoraciones son tomadas en cuenta.
	Se priorizan la coevaluación y la autoevaluación sobre la heteroevaluación.
	Los estudiantes participan en la elaboración de tareas evaluativas.
	Los estudiantes tienen la oportunidad de evaluar al profesor y al proceso.
Utilitaria	Los resultados de la evaluación se socializan con los estudiantes.
	Los resultados evaluativos se utilizan en la mejora metodológica de la enseñanza.
	Los resultados se analizan con los estudiantes y se establecen planes de mejoras.
	Los resultados se colegian y se toman en cuenta en las decisiones pedagógicas colectivas y las políticas educativas.

Nota: Tomado de Hernández et al. (2020).

El presente trabajo parte de la reflexión de Sime (1998) en cuanto a la conceptualización de la metaevaluación como un proceso contextualizado, transparente, y democrático, destinado a la mejora de las prácticas evaluativas. En concordancia a lo anterior, la metaevaluación llevada a cabo en la presente investigación, emplea el planteamiento de Hernández et al. (2020), enfocado en mejora del aprendizaje, que considera diversos aspectos sobre el proceso evaluativo y a los participantes involucrados en las diversas fases.

La propuesta de metaevaluación de Hernández et al. (2020) se estructura en siete dimensiones con 37 indicadores, los cuales fueron desarrollados a partir de una revisión bibliográfica exhaustiva y un estudio piloto aplicado a 1070 estudiantes de la Universidad Estatal Península de Santa Elena. El estudio inicial permitió evaluar la fiabilidad de los indicadores, mostrando una alta consistencia interna (Alfa de Cronbach de 0,943).

El modelo es conveniente para la metaevaluación porque sus dimensiones abordan múltiples aspectos esenciales para una evaluación integral. Estas dimensiones permiten observar no solo el desarrollo de instrumentos evaluativos, sino también el uso de sus resultados y aspectos éticos. Además, al ser un modelo adaptable a diferentes contextos, favorece la mejora de los procesos evaluativos en ámbitos educativos.

Capítulo III. Marco Contextual

En este capítulo se enmarcará la Educación Artística (EA) en el estado de Baja California, destacando las particularidades de su desarrollo. La EA es un campo diverso en términos de su contexto cultural e histórico, las prácticas artísticas y los métodos de enseñanza, lo que requiere poner atención a sus características específicas en esta región.

3.1 Educación artística en Baja California.

Los inicios de las artes plásticas o visuales en Baja California se remontan a la década de los 50s, con la creación del Instituto de Ciencias y Artes en la Escuela Cuauhtémoc de Mexicali, y el arribo de Rubén Vizcaíno, destacado escritor y promotor cultural en Mexicali y posteriormente en Tijuana. Estos acontecimientos sentaron las bases de un creciente interés por las artes plásticas, el cual se consolidaría en las décadas posteriores (Trujillo, 2018). Durante los años 70, surgieron diversos grupos artísticos (ver Tabla 14), incluida la llamada generación de los pioneros, junto con artistas emergentes, quienes se percataron de la falta de estímulos y espacios para la creación artística, y de la necesidad de crear grupos o asociaciones para obtener reconocimiento de la labor artística y defender sus intereses como creadores. A partir de 1974 se crearon las casas de la cultura, departamentos de promoción cultural del gobierno del estado, y se fundó la galería de la Ciudad de Mexicali en 1978 .

Tabla 14*Grupos de artistas en Baja California*

Grupo (año)	Descripción
Profesionales de las Artes Visuales A.C. (PAVAC) (1975)	Grupo mexicalense. Los primeros integrantes fueron Francisco Arias, Carlos Coronado, Ruth Hernández y Rodrigo Muñoz. La finalidad del grupo era trabajar y promover las artes plásticas.
Instituto de Cultura y Arte Latinoamericano (ICAL) (1981)	Grupo tijuanense. El ICAL nace con el propósito fundamental de hacer llegar el arte y la cultura al pueblo.
Grupo Centenario (1989)	Grupo tijuanense. Su obra se encuentra ligada a causas locales.
Profesionales de las Artes Tangibles y Objetivas (PATOAC) (1982)	Colectivo de artistas de Ensenada, entre ellos se encuentran Esther Aldaco, Leonel Flores, Humberto Encinas, Rogelio Martínez y Óscar Estrada.
Grupo Lindero Norte (1989)	Colectivo de pintura mexicalense conformado por siete artistas; Carlos Coronado, Rubén G. Benavides, Ruth Hernández, Ramón Tamayo, José Cruz Saucedo, Jaime Brambila y Édgar Meraz.

Nota: Elaborado a partir de Trujillo (2018).

La asociación de artistas como colectivos, les dio la capacidad de influir en el ámbito educativo y político, así como buscar la oportunidad de exhibir y la creación de nuevos espacios culturales y educativos. Estos grupos, aunque solían contar con algún integrante con lazos a instituciones oficiales, estaban principalmente conformados por artistas promotores. Muchos de sus miembros realizaron estudios en otros estados de México y, al establecerse en Baja California, desempeñaron un papel fundamental en el desarrollo y difusión de las artes plásticas y visuales en la región, así como en la promoción de la educación artística. Por ejemplo, los artistas Ruth Hernández, Álvaro Blancarte y José Díaz de la Garza, son reconocidos en el estado por su influencia tanto en el ámbito cultural y el profesional de la enseñanza artística, al

combinar su práctica artística con actividades culturales y académicas. En el siguiente párrafo se mencionan algunas de sus aportaciones.

Ruth Hernández fue precursora de talleres y grupos artísticos y destacada promotora cultural en Baja California, es originaria de Sonora y estudió Artes plásticas en la Escuela Nacional de Pintura, Escultura y Grabado «La Esmeralda» en México, D.F. (Sistema de Información Cultural [SIC], 2014). Álvaro Blancarte se desempeñó como maestro y fundador en la UABC, en el Taller de Artes Plásticas en Tecate, y en la creación de la Escuela de Artes en Tijuana, nació en Sinaloa en 1934 y se formó en el taller de artes plásticas de la Universidad de Sinaloa, donde también fue maestro fundador de la Escuela de Artes y Oficios (Sistema de Información Cultural [SIC], 2021). Por último, José Díaz de la Garza fue un artista gráfico y docente especializado en pintura y serigrafía e impartió clases en la Escuela de Artes de Tijuana y en el Centro Cultural Tijuana. Estudió Artes Plásticas en la Esmeralda y en el Colegio de la ciudad de San Diego (Secretaría de Cultura [SC], 2020).

A partir de los esfuerzos de la comunidad artísticas se fueron abriendo diversos espacios para la difusión de las artes, y según las características de la formación de los artistas se desarrolló la enseñanza de las artes tanto en el ámbito cultural como en la educación superior.

3.2 Universidad Autónoma de Baja California

La oferta educativa de la UABC se integra de 151 programas educativos de licenciatura y 96 de posgrado. Cuenta con 31 facultades, una escuela, ocho institutos de investigación, tres centros y 25 dependencias administrativas. La matrícula total de estudiantes es de 69,358 y la cantidad de académicos es de 6,298 (UABC, 2024b). Los programas se agrupan en siete áreas del conocimiento; Ciencias administrativas; Ciencias agropecuarias; Ciencias de la educación y

humanidades; Ciencias de la ingeniería y tecnología; Ciencias de la salud; Ciencias naturales y exactas; y Ciencias sociales (UABC, 2024a).

La Facultad de Artes (FA) es una unidad académica de la UABC, la cual desarrolla funciones de docencia, investigación y extensión de la cultura y servicios en las artes, se encuentra organizada en tres sedes en Mexicali, Tijuana y Ensenada (UABC, 2022c). En el periodo 2024-1 la FA registró una matrícula total de 1454 estudiante (UABC, 2024c). A principios de 2024, la FA atravesó un proceso de escisión, lo que resultó en que cada uno de los campus se convirtiera en una Unidad Académica independiente. Sin embargo, el objeto de estudio corresponde a un periodo anterior a esta división, por lo que en la investigación se centrará en la FA como una unidad académica integrada por los campus mencionados.

3.3 Facultad de Artes de la UABC

En el año 2003 se creó la Escuela de Artes de la Universidad Autónoma de Baja California (UABC) en los campus de Tijuana, Mexicali y Ensenada. Su creación tiene cuatro fundamentos (UABC, 2003):

1. Preferencias reveladas. La demanda de profesionalización por parte de la comunidad, dado el interés en los cursos del Departamento de Actividades Culturales de UABC que se ofertan desde 1983 y la participación en la Bienal Universitaria que se convoca desde 1994.
2. Políticas culturales. La recomendación de la UNESCO en la Declaración Mundial sobre Educación Superior (1998) de integrar los conocimientos, la cultura y el deporte. Determinación del Estado de Baja California de promover la cultura como fuente de vínculos de identidad, con sentido de pertenencia.
3. Ideales universitarios. Educación de calidad e integradora.

4. Oferta educativa regional. En el Noroeste del país sólo dos estados, Sonora y Chihuahua, tenían un programa de licenciatura en artes. UABC responde a la intención de consolidación del desarrollo artístico regional y a la cobertura de una demanda doméstica que se veía resuelta por la migración a otros estados.

La Escuela de Artes se convirtió en Facultad de Artes (FA) en el año 2012 con la apertura de la Maestría en Artes (UABC, 2016). Su misión es “Formar de manera integral profesionales del arte, creativos e innovadores, comprometidos con la inclusión social y el desarrollo sustentable; producir obra artística y generar conocimiento en torno al arte; así como difundir y divulgar sus resultados” (UABC, 2019a, p. 33). Dando cabida a estas intenciones formativas, la Escuela de Artes comenzó con la oferta de varios programas educativos, entre ellos el de artes plásticas, dando relevancia a responder a las preferencias de cada una de las ciudades. En la Tabla 15 se detallan los diversos programas de licenciatura de la FA por campus y su matrícula.

Tabla 15

Matrícula por campus y programa educativo de la FA, UABC

Campus	Programa educativo	Subtotal	Total general
ENSENADA	Lic. en Artes Plásticas	175	269
	Lic. en Música	94	
MEXICALI	Lic. en Artes Plásticas	172	694
	Lic. en Danza	60	
	Lic. en Medios Audiovisuales	195	
	Lic. en Animación Digital y Efectos Visuales	124	
	Lic. en Artes Cinematográficas y Producción Audiovisual	143	
TIJUANA	Lic. en Artes Plásticas	404	491
	Lic. en Teatro	87	
			1454

Nota: Elaboración a partir de UABC (2024c).

3.3.1 Licenciatura en Artes plásticas

En lo particular, la Licenciatura en Artes Plásticas (LAP) es un programa educativo reconocido por su calidad por el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior de las Artes (CAESA) (UABC, 2022a), como se observa en la Tabla 16. La LAP comenzó a ofertarse desde el año 2003 en los campus de Mexicali y Tijuana, y desde el 2008 en el campus de Ensenada. Cuenta con una matrícula de 751 estudiantes, 172 en Mexicali, 404 en Tijuana y 175 en Ensenada (UABC, 2024c).

Tabla 16

Evaluación y acreditación de la licenciatura en artes plásticas

Programa Educativo (PE)	Apertura del PE	Año de evaluación/ acreditación	Órgano acreditador	Año de evaluación/ acreditación	Órgano acreditador	Vencimiento
Artes Plásticas Mexicali	29/05/03	2014	CIEES	00/05/19	CAESA	2024
Artes Plásticas Tijuana	29/05/03	2013	CIEES	00/10/18	CAESA	2023
Artes Plásticas Ensenada	29/05/08	2017	CAESA	2022	CAESA	2027

Nota: Adaptado de Universidad Autónoma de Baja California (2019a; 2022e).

A partir de recomendaciones hechas en 2008 por parte de los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES), personal docente y administrativo de la Escuela de Artes realizó una evaluación diagnóstica de la LAP en abril de 2009. Mediante esta evaluación se recabó información de docentes, alumnos, egresados y empleadores, y se obtuvieron argumentos para la modificación del primer plan de estudios 2003-2 (UABC, 2010). En dicha evaluación se identificó que de las cinco competencias del plan 2003-2, que corresponden a historia y teoría de las artes plásticas, creación, docencia, gestión cultural y crítica del arte, se debían reforzar la docencia, la gestión cultural y reforzar o eliminar la crítica

del arte. Con la reestructuración del plan de estudios, el nuevo plan 2011-2 consideró cuatro competencias, a saber: producción de obra, gestión cultural, diseño de proyectos de educación en el arte y creación de discursos críticos (UABC, 2009). El objetivo general del programa de estudios vigente de la LAP es:

formar un profesional de las artes autónomo, crítico y propositivo, con conocimientos y habilidades para desarrollar proyectos de producción en las artes visuales y desempeñar actividades de crítica, docencia y gestión con sentido ético y de responsabilidad social y con el entorno. (UABC, 2010, p. 69)

El plan de estudios 2011-2 de la LAP se compone de tres etapas de formación: básica, disciplinaria y terminal. La duración de la licenciatura es de 4 años, en total se cursan 331 créditos, 250 obligatorios, 66 optativos y 15 corresponden a las prácticas profesionales. El eje vertebral de la licenciatura es la competencia de producción de arte y las áreas de docencia, gestión cultural y discursos críticos son ejes de formación complementarios (UABC, 2010).

Para la obtención de la titulación es requerido haber realizado el servicio social, haber acreditado las prácticas profesionales y el conocimiento de una lengua extranjera. En los Lineamientos para la organización y operatividad de las opciones de titulación de los programas de licenciatura en Artes Plásticas, se contemplan las siguientes modalidades de titulación (UABC, 2008):

1. Tesis
2. Informe o memoria de servicio social profesional
3. Producción de unidad audiovisual
4. Curso, taller, diplomado o seminario de titulación
5. Examen General para el Egreso de la Licenciatura (EGEL)

6. Ejercicio o práctica profesional
7. Posgrado
8. Modalidad promedio general
9. Producción de obra
10. Investigación para las artes
11. Administración y gestión cultural
12. Práctica docente

La titulación mediante examen de egreso no había sido una opción factible debido a que no se contaba con un examen para el área. Esto cambió cuando la UABC comenzó el desarrollo de exámenes de egreso institucionales para diversas licenciaturas en la misma situación. En 2022 se inició el trabajo de actualización curricular del programa de la LAP con la participación de los docentes de los tres campus y la implementación de un examen de egreso con el apoyo del Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo (UABC, 2022e). El Examen de Egreso de la Licenciatura en Artes Plásticas se aplicó a través del sistema Examen para el Egreso (Exeg) desarrollado en el mismo año (UABC, 2022a).

3.3.2 Descripción del Examen de Egreso de la Licenciatura de Artes Plásticas

A nivel nacional, la retroalimentación de la formación a través de la evaluación es de gran interés, como lo tiene propuesto el Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (CENEVAL) mediante el Examen General para el Egreso de la Licenciatura (EGEL), instrumento de opción múltiple específico para 42 programas de licenciatura e ingeniería (CENEVAL, 2020). Este instrumento implementado en México desde 1994, considera diversas disciplinas y ha sido ampliamente utilizado por Instituciones de Educación Superior (IES) del país; sin embargo, no existe un EGEL orientado a la evaluación del egresado de programas

relacionados con las artes plásticas. Por otra parte, el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior de las Artes (CAESA) ha manifestado la intención de la elaboración de un examen nacional centrado en los profesionales de las artes, que sería utilizado como una forma de titulación (UABC, 2009).

Es de relevancia normativa la evaluación de egreso para los programas de la UABC. El Estatuto Escolar de la UABC señala en el Artículo 83 que los exámenes de egreso tienen como propósito identificar la medida en que los egresados cuentan con los conocimientos y habilidades para el ejercicio profesional, conocer la efectividad de los programas, contar con información útil para evaluar los programas y contribuir a la modificación de los planes de estudio, mientras que el Artículo 84 expresa que los exámenes de egreso serán elaborados de manera colegiada, se aplicarán a los estudiantes del último periodo escolar y se deberá presentar para la obtención del título profesional (UABC, 2018a).

En UABC hay diversos programas que no cuentan con mecanismos de evaluación del egreso para cumplir tales intenciones planteadas en el Estatuto escolar, para abordar esta necesidad la UABC ha promovido el desarrollo de exámenes de egreso; como antecedente se realizó el examen de egreso de la Licenciatura en Actividad Física y Deportes, esta experiencia sentó las bases para establecer un esquema para el desarrollo de exámenes para otros programas educativos, entre ellos el Examen de Egreso para la Licenciatura en Artes Plásticas (EELAP) (Jiménez et al., 2024). El EELAP se diseñó bajo la organización de la Coordinación General de Formación Profesional de la gestión rectoral del Dr. Daniel Octavio Valdez Delgadillo. Su desarrollo se realizó bajo los lineamientos metodológicos del Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo (IIDE), con la participación de la comunidad académica de la FA. Los trabajos iniciaron en octubre de 2020 y se aplicó una prueba piloto en agosto de 2022. Se

conformaron comités académicos de expertos que participan en diferentes unidades académicas de la UABC y apoyaron en la delimitación de los ámbitos de interés según el plan de estudios 2011-2. Las fases del proceso de desarrollo de los exámenes de egreso institucionales de la UABC, entre los cuales está el EELAP, se resumen en la Tabla 17.

Tabla 17

Resumen de las fases del EELAP

Etapa ⁵	Fase ⁶	Actividades asociadas	Productos generados
E1. Delimitación del Marco de Evaluación	1. Delimitación conceptual	<ul style="list-style-type: none"> • Análisis colegiado del plan de estudio • Identificación colegiada de los conocimientos y habilidades por evaluar, a través de los perfiles de egreso y las unidades de aprendizaje de cada plan de estudio • Identificación colegiada del nivel taxonómico de cada conocimiento y habilidad identificado • Elaboración de tabla de especificaciones • Validación colegiada de tabla de especificaciones¹ 	<ul style="list-style-type: none"> • Delimitación conceptual del objeto de medida • Establecimiento de tabla de especificaciones
E2. Elaboración de reactivos	2. Desarrollo de reactivos/ítems ³	<ul style="list-style-type: none"> • Capacitación para la elaboración de reactivos de opción múltiple (dicotómicos, con cuatro opciones de respuesta) • Desarrollo de reactivos de opción múltiple por parte de las comunidades académicas • Validación de reactivos³ • Revisión lingüística de reactivos aprobados en validación 	<ul style="list-style-type: none"> • Reactivos validados y revisados lingüísticamente
E3. Aplicación y análisis de reactivos	3. Pilotaje	<ul style="list-style-type: none"> • Elaboración de guías de estudio para estudiantes participantes • Preparación de software para la aplicación de los instrumentos • Desarrollo de la aplicación piloto de nueve instrumentos, bajo la organización de diversas instancias y unidades académicas universitarias en los tres campus de la institución 	<ul style="list-style-type: none"> • Guías de estudio para estudiantes participantes • Base de datos con respuestas de estudiantes participantes

Etapa ⁵	Fase ⁶	Actividades asociadas	Productos generados
E3. Aplicación y análisis de reactivos	4. Análisis de la aplicación piloto	<ul style="list-style-type: none"> • Implementación de análisis psicométricos a través de la teoría clásica de los tests (TCT) (Muñiz, 2010) y calibración de los nueve instrumentos piloteados 	<ul style="list-style-type: none"> • Estructura operativa del instrumento • Establecimiento de banco de reactivos para la conformación de versiones paralelas
E4. Emisión de resultados	5. Definición de puntos de corte y emisión de resultados	<ul style="list-style-type: none"> • Establecimiento de puntos de corte para cada área de los nueve instrumentos, a través de la metodología Angoff (Cizek, 2011) • Definición de criterios de desempeño para cada instrumento • Elaboración de informes de resultados de cada estudiante participante, entregados a la Coordinación General de Formación Profesional⁴ 	<ul style="list-style-type: none"> • Puntos de corte y criterios de emisión de desempeño

¹Cada proceso de validación se realizó bajo lineamientos y formatos específicos retomando las sugerencias de AERA/APA/NCME (2014).

²El periodo mostrado muestra el calendario general, sin embargo, hubo particularidades para cada programa, en función de las agendas de las diversas comunidades involucradas.

³Para el caso de este documento, los términos “ítems” y “reactivos” se utilizan de manera indistinta.

⁴ Oficina universitaria responsable de los procesos institucionales en materia de formación y evaluación.

⁵ Las Etapas corresponden a la agenda establecida durante el proceso de desarrollo del EELAP.

⁶ Las Fases de desarrollo de los exámenes de egreso de la UABC fueron planteadas posteriormente, solo se subdividió la Etapa 3 en 2 fases, resultando en la propuesta de 5 fases.

Nota: Adaptado de Jiménez et al. (2024) y DI (2024).

Se utilizó el modelo de evaluación comprensivo, para resaltar las particularidades del programa u objeto de evaluación y por lo tanto, reflejar una realidad en particular, fue un

“ejercicio guiado por la receptividad e intereses de los agentes involucrados, y no sólo basado en elementos técnicos asociados con la medición” (Jiménez et al., 2024, p. 93).

El contenido del examen fue definido por los comités académicos que identificaron las principales funciones del quehacer profesional de acuerdo con el plan de estudios. Delimitaron las áreas tomando en cuenta los siguientes criterios (UABC, 2022b):

- Tareas profesionales que se realizan con mayor frecuencia en acuerdo con las competencias establecidas en el plan de estudios.
- El nivel de importancia de esas tareas en el ejercicio de su profesión.
- La determinación de los conocimientos y las habilidades que es necesario estudiar o desarrollar durante la licenciatura para cumplir esas tareas.

El examen cuenta con cuatro áreas de conocimiento en función de las competencias del programa, descritas en la Tabla 18, de estas áreas se derivan los reactivos elaborados y validados por académicos especialistas.

Tabla 18*Áreas del EELAP en función de las competencias del perfil de egreso*

Competencias del perfil de egreso	Áreas del EELAP	Reactivos	
		Piloto	Prueba
Generar obras de calidad y congruencia discursiva, integrando materiales, herramientas y técnicas propias del quehacer de las artes visuales, para contribuir al desarrollo del campo profesional del arte, con una actitud responsable.	Área 1. Producción de obra artística profesional que refleje congruencia entre el discurso y la factura.	43	30
Diseñar e implementar proyectos de educación en el arte a través de estrategias y métodos, que incidan en el desarrollo integral del individuo, con empatía y respeto a la diversidad.	Área 2. Fortalecer la educación artística a través del diseño e implementación de proyectos educativos que integren las artes plásticas.	94	36
Diseñar y gestionar proyectos culturales fundamentados en el quehacer artístico contemporáneo a través de procedimientos metodológicos para contribuir en la dinámica sociocultural de la región con una actitud innovadora.	Área 3. Gestionar proyectos culturales para impulsar las artes en la sociedad.	85	47
Producir discursos críticos acerca de las artes visuales través de textos fundamentados en la teoría e historia del arte para divulgar el conocimiento y fomentar la apreciación de la producción artística en la comunidad, con actitud ética.	Área 4. Preparar textos divulgativos que reflejen el conocimiento artístico y críticas a las artes en la comunidad	33	17

Nota: Elaborado a partir de Universidad Autónoma de Baja California (2010; 2022b; 2022d)

En la prueba piloto se aplicaron 255 reactivos, posteriormente la cantidad de reactivos se redujo en cada una de las áreas. En la guía del sustentante del EELAP (UABC, 2022b), se señala que su aplicación permitirá evaluar el logro de los egresados y compararlo con lo manifestado en el plan de estudios, apoyar los procesos de planeación y evaluación curricular, y proporcionar información útil para autoridades, organismos acreditadores, docentes y estudiantes.

Capítulo IV. Método

En este capítulo se detallan los elementos del método utilizado en el desarrollo de la investigación. En el primer apartado se define el diseño de investigación; en el segundo, se especifican los participantes; en el tercero, se explican las técnicas de recolección de datos; y en el cuarto se describe el procedimiento de recolección de datos.

4.1 Diseño de la investigación

La presente investigación se desarrolló a través de un enfoque cualitativo, con diseño de estudio de caso. La investigación cualitativa permite una comprensión holística y contextual de los fenómenos sociales, se centra en las experiencias, significados y procesos sociales, y enfatiza la interpretación reflexiva y subjetiva (Creswell, 2007). En el paradigma interpretativo, se valora la perspectiva de los participantes y se reconoce que la realidad es subjetiva, siendo construida a partir de la interpretación tanto del investigador y el objeto de estudio (Tójar, 1991). La elección de este enfoque es adecuada para lograr el objetivo de esta investigación, ya que permite una exploración acerca de la percepción de la evaluación de egreso en un contexto educativo específico, en la Facultad de Artes de la UABC, considerando la experiencia de diversos actores educativos como son funcionarios, docentes y egresados.

Por su parte, el estudio de caso permite la indagación detallada de una situación para comprender mejor sus circunstancias relevantes, examinando su singularidad y complejidad (Stake, 2005). Aunque su diseño no está orientado hacia la generalización, sino a la particularización de un caso, puede servir como punto de partida para generar nuevas generalizaciones, modificar aquellas existentes o reafirmarlas. Según Yin (2014), el estudio de caso es un método ideal cuando el objeto de estudio es un fenómeno contemporáneo en su contexto, y el investigador tiene poco o ningún control sobre los eventos. Además, pueden

abarcar casos únicos o múltiples y ser de mucha utilidad en la realización de evaluaciones. En este caso, el estudio de una institución educativa proporciona una visión específica y detallada de los procesos de desarrollo de una evaluación de egreso, ofreciendo conocimientos valiosos que puedan informar futuras prácticas en este y otros escenarios similares.

4.2 Participantes y documentos

En el desarrollo del Examen de Egreso de Artes plásticas (EELAP) han estado involucrados diversas áreas de la UABC, entre ellos el Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo (IIDE), el Departamento de Evaluación del Aprendizaje (DEA), y la Facultad de Artes (FA), por esta razón, en la investigación participaron miembros de estas dependencias. El EELAP se aplica en los tres campus de la FA: Ensenada, Mexicali y Tijuana. No obstante, la matrícula estudiantil y la plantilla docente es pequeña en comparación con otras facultades. Por ello, se consideró pertinente incluir la participación de los tres campus para obtener un panorama general de la FA, y en caso de existir, identificar particularidades específicas de cada campus.

Los participantes de la investigación fueron *Funcionarios*; lo cual incluye directivos y responsables de formación profesional de la FA, y responsables del IIDE y el DEA, debido a su responsabilidad en el desarrollo, implementación y/o análisis del EELAP. También se incluyó a *Docentes* que contribuyeron al desarrollo del examen de egreso y *Egresados* que aplicaron el examen. De igual forma se revisaron *Documentos* creados en el proceso del EELAP. Los participantes se especifican en la Tabla 19 a continuación.

Tabla 19*Participantes de la Metaevaluación del EELAP*

Grupo	Campus	Clave	Escolaridad	Sexo
Funcionarios	IIDE	F1	Doctorado	F
	DEA	F2	Maestría	M
	Enlace FA-IIDE	F3	Doctorado	F
	FA Ens	F4 ¹	Doctorado	M
		F5 ²	Doctorado	M
	FA Tij	F6 ¹	Maestría	F
		F7 ²	Doctorado	M
	FA Mxl	F8 ¹	Maestría	M
		F9 ²	Maestría	M
Docentes	FA Ens	G1-P1	Maestría	M
		G1-P2	Maestría	M
		G1-P3	Maestría	M
		G1-P4	Maestría	F
	FA Mxl	G2-P5	Maestría	M
		G2-P6	Maestría	M
		G2-P7	Doctorado	M
		G2-P8	Maestro	M
	FA Tij	G3-P9	Doctorado	F
Egresados	FA Ens	E1	Licenciatura	M
		E2	Licenciatura	F
	FA Tij	E3	Licenciatura	M
		E4	Licenciatura	M
	FA Mxl	E5	Licenciatura	F
		E6	Licenciatura	F

Nota: La planta docente es reducida en comparación con otros campus de la UABC, por lo que hay docentes que también participaron como funcionarios, además de su labor en el desarrollo del instrumento. Algunos funcionarios que son docentes no participaron en el grupo focal con docentes.

F3: Es docente, y participó en el grupo focal como P7.

F7: Coord. del programa de la LAP y docente, quien tuvo responsabilidades de CFP. No participó en el grupo focal con docentes, pero en la entrevista mencionó aspectos sobre la fase de desarrollo de reactivos.

¹ Puesto directivo.

² Coordinación de formación profesional (CFP).

4.2.1 Funcionarios

En este grupo se considera a responsables del desarrollo metodológico del EELAP, quienes estuvieron a cargo de la planificación del examen y la ejecución de las diferentes fases de su desarrollo. También se incluye a personal directivo de la FA, quienes tienen la responsabilidad de implementar la evaluación y contribuir a la gestión académica, así como a la evaluación y mejora continua del programa académico. En esta investigación participaron nueve funcionarios de la UABC: uno del IIDE, uno del DEA, un enlace de la FA con el IIDE, dos de Ensenada, dos de Mexicali y dos de Tijuana. De estos participantes, tres son mujeres y seis son hombres.

4.2.2 Docentes

Este grupo incluye a los profesores que colaboraron en el diseño del examen, quienes son especialistas en la enseñanza de las artes plásticas y participaron activamente en la creación del EELAP considerando detenidamente las características del programa educativo. Su perspectiva es crucial, ya que los resultados obtenidos en las evaluaciones tienen una significancia relevante para su labor como docentes. En esta investigación participaron nueve docentes de la FA: cuatro de Ensenada, cuatro de Mexicali y uno de Tijuana, de los cuales dos son mujeres y siete son hombres.

4.2.3 Egresados

Este grupo incluye a los egresados de la LAP, quienes han pasado por el programa académico y han experimentado la evaluación de egreso. Sus perspectivas proporcionan información valiosa sobre el examen. En esta investigación participaron seis egresados de la FA: dos de Ensenada, dos de Mexicali y dos de Tijuana, de los cuales tres son mujeres y tres son hombres.

4.2.4 Documentos

Este conjunto de documentos incluye materiales que se utilizaron en el diseño del instrumento, así como documentos que surgieron durante el mismo proceso. Es importante incluirlos debido a que constituyen un registro del trabajo realizado y ofrecen información sobre su planificación, lo que facilita la comparación con lo que se ha llevado a cabo en la práctica. En esta investigación se recopilaron 13 documentos (los cuales se presentan más adelante en la Tabla 24).

4.3 Técnicas e instrumentos

En la recopilación de datos se planteó recuperar las opiniones de participantes relacionados con el proceso de desarrollo de la evaluación de egreso de la LAP, así como de información dispuesta en documentos relacionados, por tal motivo las técnicas empleadas fueron la entrevista semiestructurada, el grupo focal y el análisis documental. En el diseño de cada uno de los instrumentos por utilizar, se consideraron las dimensiones del modelo de metaevaluación de Hernández et al. (2020), las cuales son 1) Ética, 2) Funcionalidad, 3) Contenido, 4) Metodología, 5) Temporalidad 6) Participación y 7) Utilidad. A continuación, en la Tabla 20 se mencionan los instrumentos utilizados, cada uno se estructuró de acuerdo a las dimensiones mencionadas y se elaboraron temáticas para indagar en documentos y preguntas de acuerdo a la experiencia de cada participante.

Tabla 20*Técnicas e instrumentos de la Metavevaluación del EELAP*

Técnica	Instrumento	Fuente de información
Entrevista semiestructurada	Guion de entrevista funcionario	Funcionarios
	Guion de entrevista egresado	Egresados
Grupo focal	Guion de entrevista de grupo focal	Docentes
Análisis documental	Guion temático	Documentos

4.3.1 Entrevista semiestructurada

Fontana y Frey (2015) sostienen que la entrevista constituye una herramienta esencial para obtener información personal de los sujetos, subrayando su relación con el contexto histórico y político inherentes al objeto de estudio. Por su parte, Cifuentes (2011) define la entrevista como un procedimiento verbal para obtener información subjetiva, en cuanto a la entrevista semiestructurada, esta misma autora enfatiza que parte de un guion para abordar los aspectos relevantes.

En esta investigación se optó por la entrevista semiestructurada, ya que se consideraron temáticas principales a partir del modelo de metaevaluación, y el guion puede adaptarse según las características particulares para ahondar en cada una de las dimensiones, según lo que comparten los participantes. En este caso, se diseñaron dos guías de entrevistas semiestructuradas, una dirigida a los funcionarios, y otra a los egresados.

4.3.2 Grupo focal

Según Kamberlis y Dimitriadis (2015), el grupo focal es una estrategia de investigación cualitativa en el cual un conjunto de participantes con características relevantes en común se reúne en un tiempo y espacio específicos para discutir y profundizar en un tema particular. Esta técnica conduce a la obtención de información al explorar memorias colectivas y conocimientos compartidos que cobran relevancia en el transcurso de la discusión, así como a la construcción conjunta de significados.

Esto instrumento fue elegido por su idoneidad para abordar temas específicos de manera detallada, al tiempo que fomenta interacciones dinámicas y la proliferación de perspectivas múltiples. Además, permite a los participantes tener un mayor control sobre el desarrollo de la conversación. Dado que los docentes desempeñaron un papel crucial en el desarrollo del examen, el grupo focal permitió explorar, principalmente, sus percepciones sobre la efectividad del examen en la evaluación de las competencias esperadas al egreso, así como dificultades en el proceso de diseño.

4.3.3 Análisis de documentos

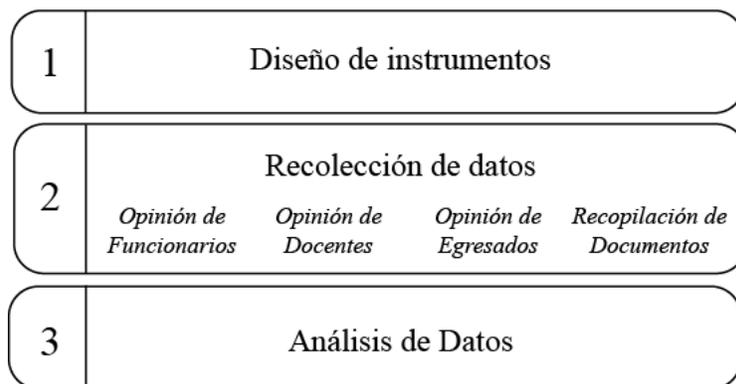
Según Bowen (2009), el análisis documental es un proceso sistemático de revisión de documentos, ya sean impresos o digitales. Estos pueden ser de diferentes formatos, como por ejemplo registros de asistencia, libros, folletos, manuales, gráficos, informes, entre otros, y pueden contener texto e imágenes, los cuales han sido producidos sin la intervención del investigador. El procedimiento analítico busca seleccionar, interpretar y sintetizar la información contenida en los documentos. En esta investigación se recopilamos diversos documentos, por lo que se consideró necesario incluir su análisis, ya que aportan información relevante sobre el desarrollo e implementación del examen.

4.4 Procedimiento

El procedimiento de la metaevaluación del EELAP incluyó tres etapas: el diseño de instrumentos, la recolección de los datos y el análisis de estos, como se observa en la Figura 6. La aplicación de los instrumentos no requería avanzar en cierto orden específico, aunque de primera instancia fue importante contactar a los funcionarios, posteriormente, conforme se dio el acercamiento con los campus de la FA, se fue estableciendo contacto con los demás participantes y se programaron las reuniones según su disponibilidad.

Figura 6

Procedimiento de metaevaluación del EELAP



A continuación, se describe el procedimiento mencionado; el diseño y validación de los instrumentos; la recopilación de datos por fuente de información, y el proceso de análisis de datos.

4.4.1 Diseño de instrumentos

Para el diseño de instrumentos se tomó como referente las siete dimensiones del modelo de Hernández et al. (2020): ética, funcionalidad, contenido, metodológica-instrumental, participación y utilitaria. Se analizaron los indicadores correspondientes y se elaboraron preguntas o temáticas principales para cada dimensión y se puntualizaron aspectos secundarios de cada una. Los instrumentos se estructuraron de acuerdo con las dimensiones mencionadas, y

se adaptaron para obtener información de cada participante, considerando que podrían tener distintos niveles de conocimiento o experiencias sobre las dimensiones. Para ello se construyeron los guiones de entrevista semiestructurados y una guía para el análisis de documentos. Los instrumentos desarrollados fueron:

1. Guion de entrevista semiestructurada funcionario (Apéndice D)
2. Guion de entrevista semiestructurada egresado (Apéndice E)
3. Grupo focal con docentes (Apéndice F)
4. Guía temática de revisión documental (Apéndice G)

Para validar el contenido de los instrumentos de esta investigación, se contó con la colaboración de un experto en el área de evaluación. El jueceo experto es: “una opinión informada de personas con trayectoria en el tema, que son reconocidas por otros como expertos cualificados en éste, y que pueden dar información, evidencia, juicios y valoraciones (Escobar y Cuervo, 2008, p. 29)”. Aunque la participación de un solo experto no es lo ideal, el experto considerado tiene una amplia experiencia en evaluación educativa y en el desarrollo de los exámenes de egreso institucionales de la UABC, lo que garantiza una evaluación informada y precisa. Para el proceso de revisión de los instrumentos se llevó a cabo durante los meses de septiembre y octubre de 2023. Este proceso se estructuró en función de las dimensiones del modelo de metaevaluación y los indicadores (documento en Excel). Se elaboraron preguntas generales que hacían referencia a la dimensión, y preguntas específicas en caso de ser necesario ahondar en el tema según los indicadores.

4.4.2 Recolección de datos

4.4.2.1 Opinión de funcionarios. El objetivo de entrevistar a funcionarios fue obtener información sobre la planificación, la implementación, y el análisis del EELAP a partir de los

actores educativos encargados de coordinar las fases del proceso de evaluación. Para ello se construyó un guion de entrevista semiestructurada, cada funcionario proporcionó información de ciertas dimensiones de acuerdo con sus responsabilidades en relación con el examen de egreso.

Las entrevistas se coordinaron mediante una invitación al correo electrónico institucional, y en algunos casos hubo contacto de forma presencial. Se compartió un oficio de acceso al campo elaborado por el IIIDE y un formato de consentimiento informado (véase Apéndice C). De esta forma, se informó a los funcionarios acerca del objetivo de la investigación y de las entrevistas. Por medio del consentimiento se le solicitó a cada funcionario su permiso para grabar el audio de la entrevista. Las entrevistas se llevaron a cabo en el periodo de octubre de 2023 a mayo de 2024. En total se realizaron nueve entrevistas, lo que resultó en 131 minutos de audio grabado, tres entrevistas fueron presenciales y seis virtuales mediante videollamada en la plataforma de *Google meet*.

Inicialmente, las grabaciones fueron transcritas utilizando el programa de Word, posteriormente, se realizaron ajustes manuales y se editó el documento teniendo como apoyo las grabaciones, lo que resultó en un total de 75 cuartillas. En la Tabla 21 se proporcionan más detalles al respecto.

Tabla 21*Entrevistas a funcionarios*

Funcionario	Fecha	Modalidad	Duración	Cuartillas
F1	13-oct-23	Presencial	34 min.	11
F2	06-feb-24	Virtual	39 min.	10
F3	14-mar-24	Virtual	33 min.	14
F4	15-ene-24	Presencial	15 min.	6
F5	20-dic-23	Presencial	10 min.	5
F6	03-abr-24	Virtual	21 min.	8
F7	03-abr-24	Virtual	14 min.	5
F8	19-mar-24	Virtual	18 min.	8
F9	08-may-24	Virtual	17 min.	8
		Total	201 min.	75

4.4.2.2 Opinión de docentes. El objetivo de entrevistar a docentes fue obtener información desde su perspectiva sobre la planificación, la implementación, y el análisis del EELAP, especialmente acerca de su participación en el diseño del instrumento, ya que ellos fueron el principal insumo de dicho proceso. La intención inicial era realizar un grupo focal en cada campus de la FA, sin embargo, solo se llevaron a cabo dos, y en lugar del tercer grupo focal se realizó una entrevista individual. Para ello, se utilizó un guion de entrevista para obtener información de cada docente de las dimensiones del modelo de metaevaluación, de acuerdo a su experiencia en relación al examen de egreso. Cabe señalar que la fase de diseño del instrumento fue en el año 2022, y las opiniones de los docentes fueron recolectadas en el 2024, por lo que algunos manifestaron no recordar detalladamente ciertos aspectos del proceso.

Se envió una invitación a los docentes por cada campus de la FA mediante correo institucional, solicitando que confirmaran su interés en participar y compartieran su

disponibilidad para agendar la sesión. A cada docente se le compartió el consentimiento informado que detallaba el objetivo de la entrevista y se les solicitó permiso para grabar el audio de la entrevista. El primer grupo focal se llevó a cabo de manera presencial en la FA, campus Ensenada, el 13 de febrero de 2024, con la participación de los docentes P1, P2, P3 y P4, lo que resultó en 50 min de audio grabado. La sesión dio inició con la presencia de tres profesores y durante su desarrollo se sumó el cuarto participante. El segundo grupo focal con miembros de la FA, campus Mexicali, se realizó de manera virtual el dos de mayo de 2024, en el que se contó con la participación de los docentes P5, P6, P7 y P8, resultando en 60 min de audio grabado. El tercer grupo focal no se logró realizar, ya que solo un docente tuvo disponibilidad para participar, y en su lugar, se aplicó una entrevista individual con el docente P9. En la Tabla 22 se proporcionan los detalles.

Tabla 22

Grupos focales con docentes

Grupo focal	Docentes	Fecha	Modalidad	Duración	Cuartillas
G1	P1, P2, P3, P4	13-feb-24	Presencial	50 min.	13
G2	P5, P6, P7, P8	02-may-24	Virtual	60 min.	23
G3*	P9	14-may-24	Virtual	25 min.	8
Total				135 min	44

*Nota: *En el grupo focal G3 no se pudo contar con la participación de más docentes, por lo que solo se entrevistó a uno.*

4.4.2.3 Opinión de egresados. El objetivo de la entrevista a egresados fue indagar sobre la experiencia del sustentante al EELAP. En un inició se desarrolló un cuestionario dirigido a todos los egresados que habían aplicado el examen, pero debido a la reducida cantidad de egresados y la baja respuesta, además de las limitaciones de tiempo, se decidió contactar al

menos a 2 egresados de cada campus para entrevistarlos y profundizar en preguntas relevantes del cuestionario.

Cada campus de la FA proporcionó una lista de los egresados que aplicaron al EELAP, y se les extendió una invitación mediante correo electrónico institucional. Las entrevistas se coordinaron en el periodo de marzo a mayo del 2024. Igualmente, se le informó al egresado sobre el propósito de la entrevista mediante el consentimiento informado. Dos entrevistas se llevaron a cabo de manera presencial, y cuatro en modalidad virtual, en la Tabla 23 se presentan los detalles al respecto.

Tabla 23

Entrevistas a egresados

Egresado	Periodo de aplicación al EELAP	Fecha	Modalidad	Duración	Cuartillas
E1	2021-2	4-mar-24	Presencial	20 min.	9
E2	2023-1	11-mar-24	Presencial	10 min.	4
E3	2023-1	09-abr-24	Virtual	22 min.	10
E4	2023-1	22-abr-24	Virtual	13 min.	6
E5	2023-2	09-may-24	Virtual	20 min.	8
E6	2023-2	10-may-24	Virtual	20 min.	7
			Total	105 min.	21

4.4.2.4 Análisis de documentos. Se obtuvieron documentos relacionados con el proceso de elaboración, aplicación y análisis del EELAP, los cuales fueron compartidos por algunos participantes que estuvieron involucrados en algunas fases de su desarrollo. A continuación, en la Tabla 24 se describen características de los documentos.

Tabla 24*Documentos analizados*

Clave	Título	Descripción	Cuartillas
D1	Desarrollo de evaluaciones para el egreso de los programas de la licenciatura de la UABC.	Presentación power point. Introducción de la propuesta.	20
D2	Desarrollo de evaluaciones para el egreso de los programas de licenciatura de la UABC.	Presentación power point. Inicios de trabajo.	17
D3	Desarrollo de marco de evaluación y tabla de especificaciones.	Presentación power point. Inicio de los trabajos de la tabla de especificaciones.	18
D4	Tabla de especificaciones.	Documento Excel. Tabla de relación de las áreas, competencias profesionales, acciones, habilidades y PUAs.	1
D5	Manual para la elaboración de reactivos.	Documento con sugerencias para la elaboración de reactivos.	13
D6	Informe de desarrollo de exámenes de egreso (primer bloque) LAP Marco de evaluación.	Descripción del marco de evaluación y propuesta de áreas del examen.	14
D7	Estructura piloto.	Documento Excel: Estructura del examen por áreas, acciones y habilidades.	3
D8	Guía del sustentante del examen para el egreso de la licenciatura en artes plásticas.	Documento dirigido al sustentante para proporcionar información de las principales características del examen.	21
D9	Programación exámenes 2023-2.	Oficio de la Coordinación de Servicios Estudiantiles con la programación y recomendaciones para la aplicación del Examen de egreso.	3
D10	Reporte individual de resultados.	Formato de entrega de resultados al sustentante.	1

Clave	Título	Descripción	Cuartillas
D11	Análisis psicométrico de los Exámenes de egreso de la UABC.	Tipo de análisis efectuados a los exámenes de egresos.	5
D12	Informe de resultados 2023-2. Examen para el egreso de la LAP.	Informe de los resultados del EELAP del periodo 2023-2, incluye la interpretación de resultados de los tres campus y estrategias para mejorar el nivel de logro.	24
D13	Manual operativo para la aplicación piloto de los exámenes de egreso.	Consideraciones para la administración de los exámenes de egreso.	32
Total			172

4.4.3 Análisis de los datos

La técnica empleada fue el Análisis de Contenido Cualitativo (ACC) la cual, según Mayring (2000) es un “análisis metodológicamente controlado de textos al interior de sus contextos de comunicación, siguiendo reglas analíticas de contenido y modelos paso a paso, sin cuantificación de por medio” (p. 2). El ACC puede aplicarse a documentos y transcripciones de entrevistas, entre otros, y no solo se enfoca en el contenido manifiesto, sino que tiene dos niveles;

1. Contenido primario: ideas y temas principales.
2. Contenido latente: información contextual.

Hay dos enfoques fundamentales para el procedimiento de análisis; el desarrollo inductivo de categorías, que implica la formulación de categorías a partir de los términos del material; y la aplicación deductiva de categorías, donde se trabaja a partir de aspectos teóricos establecidos previamente, los cuales se colocan en relación al texto. En esta investigación las categorías de análisis se establecieron de manera deductiva, considerando el modelo de Metaevaluación del aprendizaje de Hernández et al. (2020).

A partir de las siete dimensiones del modelo se creó un libro de códigos de siete categorías de análisis. Cada categoría corresponde a uno de los aspectos a evaluar del EELAP, los cuales dan respuesta a las preguntas específicas de investigación. Asimismo, las categorías incluyen los indicadores del modelo de metaevaluación, como se muestra en la Tabla 25. Cabe señalar que se hizo una selección y adaptación en algunos de los indicadores para abordar el caso de investigación, específicamente en la dimensión de contenido y participación.

Tabla 25

Libro de códigos para el análisis de contenido cualitativo

Categoría	Códigos
1. Ética	1.1 Relación entre objetivos por evaluar y las competencias predefinidas 1.2 Socialización de criterios e indicadores de desempeño 1.3 Claridad de los fines evaluativos 1.4 Orientación sobre los temas a evaluar 1.5 Claridad de la calificación
2. Funcionalidad	2.1 Medición de lo aprendido 2.2 Mejorar el plan de estudios 2.3 Retroalimentación al estudiante 2.4 Identificación del progreso formativo del estudiante
3. Contenido	3.1 Conocimientos 3.2 Habilidades 3.3 Actitudes
4. Metodológica-instrumental	4.1 Complejidad evaluativa 4.2 Idoneidad evaluativa 4.3 Diversidad evaluativa 4.4 Integralidad evaluativa 4.5 Claridad de criterios evaluativos 4.6 Precisión de calificación

Categoría	Códigos
5. Temporalidad	5.1 Planificación evaluativa
	5.2 Estrategia de implementación
	5.3 Pertinencia del periodo evaluativo
	5.4 Dosificación evaluativa
	5.5 Periodicidad del análisis de resultados
6. Participación	6.1 Opinión de los estudiantes
	6.2 Participación de estudiantes en el diseño evaluativo
	6.3 Evaluación por parte del sustentante
7. Utilitaria	7.1 Comunicación de resultados evaluativos a estudiantes
	7.2 Uso para la mejora de la enseñanza
	7.3 Uso para mejorar el aprendizaje del estudiante que egresa
	7.4 Uso para la toma de decisiones

Se utilizó el software ATLAS.ti versión 9.1.3 para analizar las entrevistas a Funcionarios, Docentes y Egresados, así como los Documentos, el cuerpo de análisis se conformó por 353 cuartillas.

Como estrategia de validación se empleó la triangulación, ya que ayuda a abordar la particularidad técnica de un estudio de caso, el cual suele presentar más variables de interés que datos puntuales (Yin, 2014). De acuerdo a Denzin (2015), la triangulación refiere a la combinación de distintas metodologías de investigación para estudiar un mismo fenómeno, y aporta rigurosidad dado que permite la elaboración de inferencias basadas en una variedad de puntos de vista, lo cual aporta diversidad y contrastes a los datos. El autor menciona cuatro tipos de triangulación: de datos, de investigadores, de teorías y metodológica. En esta investigación se empleó la validación de datos la cual implica tiempo, espacio y personas, permitiendo la comparación de múltiples fuentes de datos para identificar convergencias y divergencias.

Denzin, también señala que la triangulación se considera como una alternativa a la validación, ya que en un estudio interpretativo no se busca captar una verdad objetiva, sino más bien lograr una comprensión del fenómeno de estudio, priorizando la riqueza y la profundidad interpretativa.

4.4.4 Aspectos éticos considerados

La Asociación Británica de Investigación Educativa (BERA) recomienda el empleo de una guía ética para justificar las acciones del investigador, orientar el desarrollo de la investigación, y proteger e informar a las personas que participan en ella. Según sus preceptos, es importante mantener un trato respetuoso y libre de prejuicios, que el investigador este consiente de los derechos e intereses que puede afectar indirectamente, e informar a los participantes mediante un consentimiento sobre los objetivos del estudio, del almacenamiento y el uso de la información (British Educational Research Association [BERA], 2024).

Por tal motivo, a los participantes de esta investigación se les proporcionó un consentimiento junto con una hoja con información que detalla el objetivo del estudio y las condiciones de su participación. En el documento se les comunicó que su participación era voluntaria y podría concluir en cualquier momento si así lo deseaban, y que sus intervenciones serían grabadas con el propósito de facilitar la transcripción. Además, se destacó la confidencialidad de la información y su uso exclusivo para los fines de este estudio (Ver Apéndice E).

Capítulo V. Resultados

Los apartados de este capítulo presentan los resultados del Análisis Cualitativo de Contenido (ACC) a partir de las categorías definidas en el libro de códigos (Tabla 25), las cuales abordan cada una de las preguntas de investigación acerca del Examen de Egreso de la Licenciatura en Artes Plásticas (EELAP). Las categorías de análisis se muestran en la Tabla 26.

Tabla 26

Categorías de análisis de resultados

Categoría	Pregunta para el análisis
Ética	¿Cuáles son los principios éticos en torno al EELAP?
Funcionalidad	¿Cuáles son las funciones del EELAP?
Contenido	¿Cuál es el contenido del EELAP?
Metodológica	¿Cómo es el método e instrumento empleado en el EELAP?
Temporalidad	¿Cómo es la planificación para la ejecución del EELAP?
Participación	¿Cómo es la participación de los estudiantes en el EELAP?
Utilitaria	¿Qué usos se le da al EELAP?

En cada categoría se muestra la información por subcategoría (códigos de análisis), la cual fue obtenida a partir de 13 Documentos (véase tabla 24) y de los participantes; nueve Funcionarios (Tabla 21), nueve Docentes (Tabla 22), y seis Egresados (Tabla 23). Las citas de transcripción están referenciadas por el año y la clave correspondiente al participante o documento (las claves de los participantes se encuentran en la Tabla 19, mientras que las claves de los documentos se muestran en la Tabla 24).

5.1 Categoría Ética

En esta categoría se presentan los valores éticos que sustentan la práctica evaluativa del EELAP. Se analiza la coherencia entre la enseñanza y la evaluación de acuerdo con la 1.1) *Relación entre los objetivos por evaluar y las competencias predefinidas* en la enseñanza; la transparencia conforme a la 1.2) *Socialización de los criterios e indicadores de desempeño*, la claridad de acuerdo con la 1.3) *Claridad de los fines evaluativos*, la 1.4) *Orientación sobre los temas a evaluar* y la 1.5) *Claridad de la calificación*.

Con respecto a la subcategoría 1.1) ***Relación entre objetivos por evaluar y competencias predefinidas***, se identificó que los objetivos de evaluación del EELAP parten de los objetivos que han sido definidos previamente en el plan de estudios; las competencias profesionales. Esto se confirma en Documentos: “los objetivos por evaluar en el examen de egreso se basan en una evaluación curricular, centrada en las competencias explícitas en el perfil de egreso” (2020_D1). Además, dicha derivación del perfil de egreso es reconocida tanto por Funcionarios como por Docentes y Egresados : “esa fue nuestra guía los objetivos del plan de estudios, y las áreas de desarrollo profesional (áreas del examen) se desprendieron de las competencias profesionales” (2024_F2), “como objeto de la evaluación, se tomaron en cuenta las competencias de egreso de manera general” (2024_G2-P7). Por lo tanto, se considera que hay una relación coherente entre las competencias y las áreas del examen: “ es muy pertinente (...) todo es de una derivación del perfil de egreso, presentado o perfilado como un área de conocimiento (del examen)” (2024_G2-P5), “queda perfecta, tal cual como te dice en el perfil de egreso, es como te ponen el examen” (2024_E3), “hay una buena relación, al menos la competencia que está en el perfil de egreso, sí cumple con expresar estas cuatro áreas de la carrera que se habían planteado” (2024_G3-P9).

Si bien, los Docentes se esforzaron en asegurar que el contenido del examen estuviera relacionado con lo enseñado en clases: “teníamos que tener mucho cuidado que los contenidos de las preguntas estuviesen vinculados con los contenidos que los estudiantes vieron durante la carrera” (2024_G2-P8), algunos Egresados señalan que hay conocimientos que no fueron impartidos durante su formación: “como conceptos de eso, hubieron varios que no los llevamos durante la carrera” (2024_E6), “a mí me marcó mucho del examen la parte teórica, porque me decían autores que yo no recuerdo haber escuchado durante mi formación” (2024_E3), “yo me quede de eso no lo vimos con la maestra” (2024_E2), “ahí es donde yo no sé identificar esas estrategias, a lo mejor es conocimiento que me acordé en el momento, no lo estudié o a lo mejor no se me dio” (2024_E1).

En lo referente a la **1.2) Socialización de criterios e indicadores de desempeño**, según Documentos, se informa a los estudiantes mediante la guía de estudios el valor de los reactivos y su distribución en cuatro áreas:

Las áreas que conforman la evaluación corresponden a las competencias profesionales (...) El examen se conforma de 255 reactivos, que son los elementos a través de los cuales se analiza el nivel de dominio de las áreas (...) en cada uno de ellos se mide una habilidad en particular... Todos tienen el mismo valor” (2022_D8).

Sin embargo, en la guía no se proporciona información concreta sobre la determinación del desempeño: “los resultados se clasificarán conforme lo establecido en la siguiente tabla: Nivel de desempeño; Insuficiente; Suficiente; Excelente. Las condicionantes para obtener un resultado en particular están en proceso de definición” (2022_D8), esto se debe a que la guía se elaboró para la prueba piloto, y la misma guía ha utilizado en las aplicaciones posteriores y formales: “estas guías se elaboraron con un paquete primero de ciertos planes de estudio, (...)”

por eso no se han actualizado, en el caso de que se actualizarán porque cambió una estructura ya se le solicita al IIDE (Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo)” (2024_F3).

Por otra parte, de acuerdo con lo expresado por Funcionarios no hay información sobre criterios o indicadores: “no hay un establecimiento de criterios, porque el examen tiene que ver con respuestas simples” (2024_F9), “no se diseñó algún tríptico de alguna información que de implicaciones al alumno (...) de lo que espera de su respuesta en dicho examen” (2024_F6), lo que, además, indica el desconocimiento de la guía de estudios.

Algunos Funcionarios mencionan que no se comunica a los estudiantes sobre criterios e indicadores ya que la finalidad de la evaluación es probar el instrumento en sí: “se les decía que era únicamente para conocer cómo estaba diseñado el instrumento, no tanto para evaluar sus capacidades” (2024_F5) enfatizando que el examen se encontraba en pilotaje y por lo tanto, la calificación no era una preocupación en el momento ya que no influiría en su avance académico: “No (se les informa sobre criterios) (...) les decíamos que únicamente se mide el instrumento, y que su proceso de egreso no se iba a ver afectado” (F5_2023), lo que coincide con lo expresado por egresados: “No nos dieron tantos detalles, porque nos comentaron que la calificación no iba a perjudicar de ninguna forma nuestra calificación final” (2024_E4).

Respecto a la **1.3) Claridad de los fines evaluativos**, según Documentos, tanto funcionarios como docentes están informados sobre los fines evaluativos porque fueron presentados en las sesiones de trabajo para el diseño del examen:

“instrumento enfocado al conocimiento de las competencias de los egresados (...) insumo para la retroalimentación de los programas educativos” (2020_D1).

un modo de conocer las competencias de los egresados (...) así como para la definición de políticas y acciones educativas dentro de la facultad (...) Los resultados de las evaluaciones estarán encaminados a la mejora de prácticas de enseñanza orientadas a la solución de problemas (...) así como a la mejora de prácticas de evaluación no enfocadas en contenidos conceptuales (2020_D5).

Algunos Funcionarios indican haber informado a los docentes sobre los fines de la evaluación: “fuimos muy insistentes en que era una evaluación comprensiva (...) una evaluación que sí te va a permitir tener información para mejorar el proceso de los que están durante su formación, y los profesores estuvieron muy contentos de eso, estaban comprometidos en hacer un buen examen porque era para ellos mismos” (2023_F1). Sin embargo, algunos Docentes no recuerdan claramente las finalidades del examen: “Creo que lo principal que se busca es digamos otra opción a la titulación, sin embargo, pues así a ciencia cierta, tampoco lo sé” (2024_G1-P1).

Algunos Funcionarios y Docentes señalan que a los estudiantes se les ha informado sobre los fines de la evaluación cuando se les notifica de la aplicación:

Se le informa que es un examen obligatorio el cual cuenta precisamente para poder obtener todos los requisitos (...) En la misma guía viene una explicación precisamente de (...) los fines, en qué consiste y todo ese discurso político, que nos ayuda a entender, por qué sí debería aplicarse (2024_F9).

en el oficio se les informa y cuando se socializa con ellos (2024_F7).

se les notificaría por correo, se hizo una infografía en donde se describe el objetivo general del examen (2024_G2-P7).

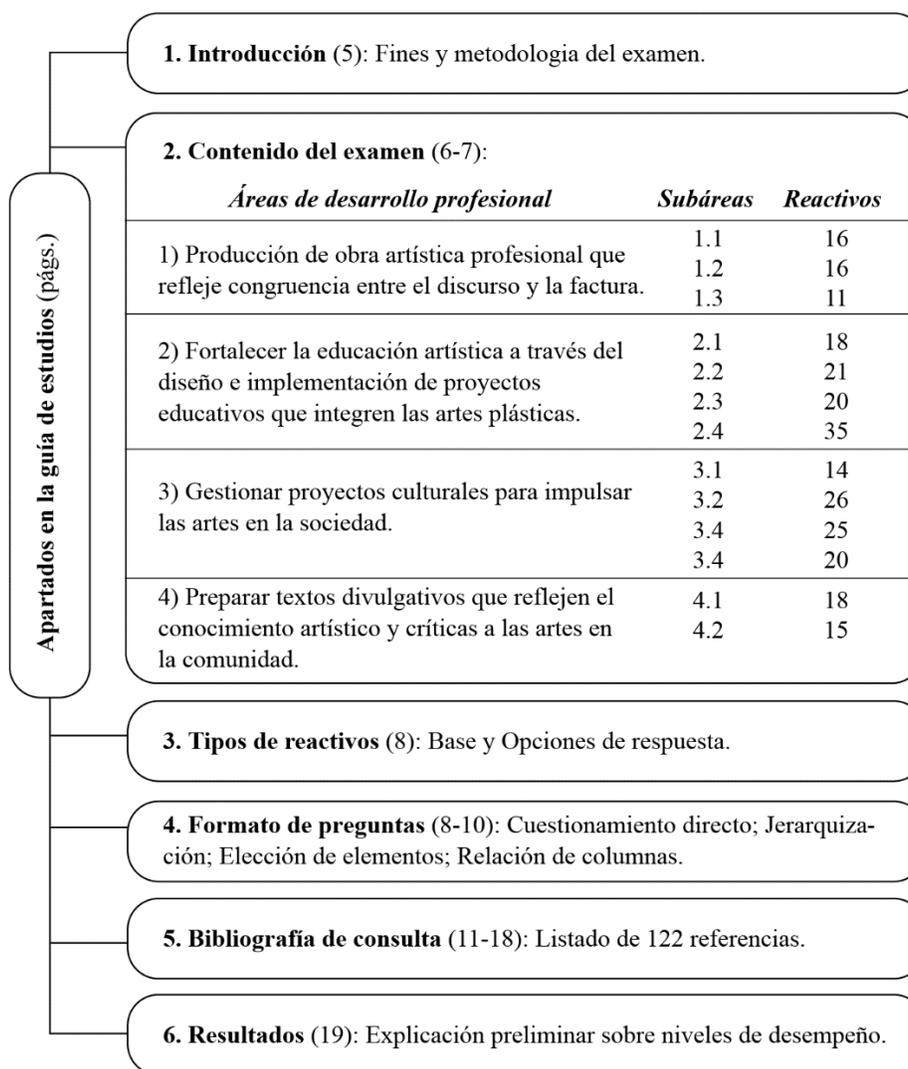
Asimismo, algunos egresados mencionan haber sido informados sobre los fines evaluativos del EELAP mediante correo y de manera presencial: “en el correo, donde venía explicado (...) que era necesario para evaluar la calidad del conocimiento con el que salió uno” (2024_E2), “Nos comentaron que era para ver cómo salíamos los estudiantes de la carrera” (2024_E6). Sin embargo, algunos estudiantes consideran que no hubo suficiente claridad acerca de los fines evaluativos, ya que entendieron que debían aplicar el examen y aprobarlo para poder proceder con el trámite de titulación:

Esperaría que el tema del examen te dejará claro, que fuera abierto respecto a la finalidad, porque muchos alumnos no pudieron continuar con su proceso de titulación a tiempo por la idea de que ya no lo podían hacer, por haber tenido una calificación baja, y al último momento se les avisó que este examen no tendría validez (2024_E5).

Respecto a la **1.4) Orientación sobre los temas a evaluar**, en la guía de estudios se le proporciona información al estudiante acerca de las áreas y subáreas (habilidades) del examen, así como una bibliografía de consulta que consiste en 122 títulos, siendo la mayoría de ellos libros. A continuación, en la Figura 7 se representa la estructura de la guía de estudios, en función de los apartados que la conforman.

Figura 7

Estructura de la guía de estudios



Nota: Elaboración a partir de 2022_D8.

De acuerdo con algunos Funcionarios se proporciona orientación al estudiante sobre los temas a evaluar mediante la guía (D8), pero es incompleta ya que solo es un listado de textos:

Se elaboró una guía (...) pero que básicamente es una lista de bibliografía (...) que se comparte al estudiante en las semanas previas a llevar a cabo el examen (2024_F7).

Se le proporciona a través de los manuales o guías (...) no se me hace suficiente ese tipo de información, creo que podrían hacerse algún tipo de reuniones (...) donde se invite a conocer de que trata el examen, mostrar la estructura, los contenidos (2024_F9).

Aunado a lo anterior, la mayoría de los Egresados indican haber recibido orientación mediante la guía de estudios: “nos dieron una guía que nos decía qué temas se ven y cómo se responden las preguntas (...) era muy general” (2024_E4), “en la guía nos decía «van a venir estos temas y te recomendamos estos libros para leer», pero yo lo sentí muy general” (2024_E3). Debido a que los temas eran tan amplios, algunos egresados consideran que la guía no fue de mucha utilidad para su preparación para el examen: “los temas venían muy en general (...) se me hizo muy difícil saber qué estudiar” (2024_E1), “la guía se me hizo muy extensa, siento que no ayudó para poder realizar el examen, fue más el conocimiento que teníamos y ya con eso poder contestar el examen.” (2024_E6).

Por otra parte, algunos Funcionarios que desconocen la guía de estudios mencionan que la orientación proporcionada al estudiante es elemental: “se les dice básicamente de qué va el examen de egreso, pero de una manera general, ya que hasta el momento yo no contaba con una guía (...)” (2024_F5), “algún tipo de guía no existe, solamente se les solicita que respondan el examen con base en los conocimientos que deberían tener” (2024_F8), “no teníamos la instrucción en ese momento de (...) darle sus razones específicas (...) al alumno” (2024_F6). En relación a lo anterior, algunos egresados no recibieron la guía de estudios: “nunca nos dieron un temario o una idea de las cosas que iban a venir, simplemente nos dijeron que todo lo que vimos en la carrera va a estar ahí, en mayor o menor medida” (E2_2024).

En algunos casos, además de la guía se recurre a la experiencia de los profesores para orientar a los estudiantes: “yo siempre los conduzco con el coordinador de carrera (...) él tuvo

oportunidad de participar (...) en el diseño del instrumento, para que les dé ahí un norte.” (2024_F5), “también se les comparte la información a los tutores para que se las extiendan a ellos” (2024_G2-P7), pero algunos Docentes desconocen cómo se orienta al estudiante: “no conozco lo que los alumnos reciben como guía, no sé qué les dan” (2024_G3-P9).

Por su parte, algunos Egresados consideraron necesario buscar orientación adicional con profesores y egresados que ya habían presentado el examen: “en mi caso sí tuve que informarme un poco más con diferentes maestros y otras personas que ya habían aplicado el examen sobre la finalidad y sobre las preguntas” (2024_E5), “cualquier duda que teníamos se la hicimos al coordinador de la carrera, y también preguntas a los egresados de semestres anteriores” (2024_E6).

Por último, en cuanto a la **1.5) Claridad de la calificación**, en el reporte de resultados individuales se le indica al estudiante el porcentaje logrado en cada área del examen y la determinación de su resultado global: “Los resultados muestran el porcentaje de aciertos obtenidos en cada área, así como un resultado global que pretende reflejar tu nivel alcanzado respecto al nivel mínimo esperado por el programa” (2022_D10). En la Figura 8 se muestra cómo se establece el nivel alcanzado.

Figura 8

Esquema de calificación del EELAP

Área de ejercicio profesional	Porcentaje de aciertos obtenidos por el alumno	Porcentaje mínimo	RESULTADO GLOBAL	
1	%	70%	Núm. de áreas aprobadas	Nivel alcanzado
2	%	70%		
3	%	70%		
4	%	70%		
			0 - 1	Insuficiente
			2 - 3	Competente
			4	Avanzado

Nota: Elaboración a partir de 2022_D10. En el reporte de resultados (D10) se usan las categorías de Insuficiente, Competente y Avanzado, mientras que en la guía (D8) se usan las categorías de Insuficiente, Suficiente y Excelente.

Sin embargo, se identifica que no todos los estudiantes han sido informados de dicho reporte individual, y algunos Docentes y Funcionarios tampoco conocen el formato. Esto genera incertidumbre en algunos Egresados respecto a la calificación, ya que al finalizar el examen solo se les muestra un resultado numérico en la plataforma de aplicación: “se me entregó una calificación, pero no nos entregaron un parámetro (...) terminé el examen y ahí en la pantalla me apareció un puntaje” (2024_E3), “te aparecía como una especie de ruedita que tenía como un número adentro, que era como que el porcentaje de calificación” (2024_E2).

5.2 Categoría Funcionalidad

En esta categoría, se presentan los propósitos o empleos previstos del EELAP. Se analiza si funciones como la 2.1) *Medición de lo aprendido*, la 2.3) *Mejora del plan de estudios*, la 2.3) *Retroalimentación al estudiante* y la 2.4) *Identificación del progreso formativo del estudiante*, fueron integradas en el diseño del examen, y en qué grado estas funciones contribuyen a la mejora de la enseñanza y el aprendizaje.

En cuanto a la subcategoría **2.1) Medición de lo aprendido**, en Documentos se evidencia que mediante el examen se busca medir el nivel de aprendizaje que los estudiantes han alcanzado en su trayecto formativo en la Facultad de Artes (FA): “Identificar el logro de los egresados sobre las competencias establecidas en el plan de estudios” (2020_D2), “El desarrollo de procesos de evaluación del egreso representa una de las formas actuales de identificar el desempeño de los estudiantes” (2020_D5). Asimismo, la mayoría de los Funcionarios identifican lo anterior: “nos va a ofrecer un retrato sobre el estado de las capacidades profesionales de los estudiantes” (2024_F2), “el instrumento evalúa los conocimientos adquiridos durante su proceso de formación en la facultad” (2024_F4), “para conocer también el nivel de desarrollo y de aplicación de los conocimientos que tienen nuestros egresados” (2024_F6).

Sin embargo, aunque algunos Docentes opinan que el examen de egreso evalúa el rendimiento de los alumnos: “busca generar una especie de informaciones que nos ayuden a dar seguimiento al desempeño (...) con qué capacidad están saliendo los alumnos de la carrera” (2024_G1-P2), “el propósito, así como evidente es evaluar el aprendizaje, evaluar qué tan competentes son los alumnos” (2024_G3-P9), otros Docentes perciben que esta función no está claramente definida, ya que sostienen que se busca evaluar el dominio de las competencias profesionales en un ámbito profesional diverso, según lo enmarcado por los docentes que diseñaron el examen: “Lo que se pretendía era evaluar ese rendimiento en el mundo real (...) Comprobar lo que se aprendió, no como tal, (...) lo que se comprueba es qué tan profesional eres dentro de ese estado de lo profesional que circunscribimos.” (2024_G1-P3), además de que, lo profesional es una noción variable debido a la formación de los docentes: “se puede

relativizar eso que entendemos con lo profesional, porque hay gente de distintos campos de saber en la misma facultad (2024_G1-P3).

En cuanto a la función de **2.2) Mejorar el plan de estudios**, a través de lo encontrado en Documentos y lo expresado por Funcionarios se identifica que el EELAP permite obtener información útil para respaldar la toma de decisiones y contribuir a la mejora continua del programa educativo: “Sus resultados también permitirán (...) adecuar los planes y programas de estudio y mejorar la formación de sus estudiantes” (2020_ D8), “sirve para poder generar estrategias (...) en apoyo a la mejora de los resultados y de la calidad educativa” (2024_F8), “nos permite tener un panorama amplio de cómo está funcionando este diseño curricular para posibles modificaciones” (2024_F6).

Entre la opinión de docentes se reconoce que el examen contribuye a la mejora del plan de estudios: “nos permite generar estrategias a partir de esas áreas de oportunidad para fortalecer el perfil de egreso” (2024_G2-P7). Sin embargo, algunos docentes perciben que su contribución es parcial: “es una autoevaluación de cómo estamos funcionando (...) podría ser útil para tal vez fortalecer algunas áreas (...) pero creo que nos quedamos muy cortos para dar cuenta de la complejidad de lo que se hace” (2024_G3-P9), y otros opinan que no contribuye significativamente a la mejora educativa:

creo que no, participamos docentes de las tres sedes y nos dimos cuenta (...) que a pesar de que tenemos el mismo plan (...) hay diferencias sustanciales en cómo se implementan (2024_F7).

conociendo los tres campus, puedo decir que yo dando la misma clase en cada uno de los campus es distinto (...) Estadísticamente salen los números, los resultados, pero para que

sean utilizados en la mejora de las prácticas (didácticas) en los talleres y las aulas no aporta mucho (2024_G1-P2).

Respecto a la función de **2.3) Brindar retroalimentación**, en Documentos se encuentra que el diseño de la evaluación contempla la retroalimentación al estudiante: “la información que derive de esta aplicación le servirá para conocer el resultado de las competencias por cada área que lo conforma, lo que permite ubicar aquellas en las que tiene buen desempeño y en las que presenta alguna necesidad de reforzamiento” (2022_D8), asimismo, se elaboró un formato para un reporte individual dirigido al sustentante donde se menciona que los resultados son: “un insumo de reflexión sobre tu propio avance” (2022_D10).

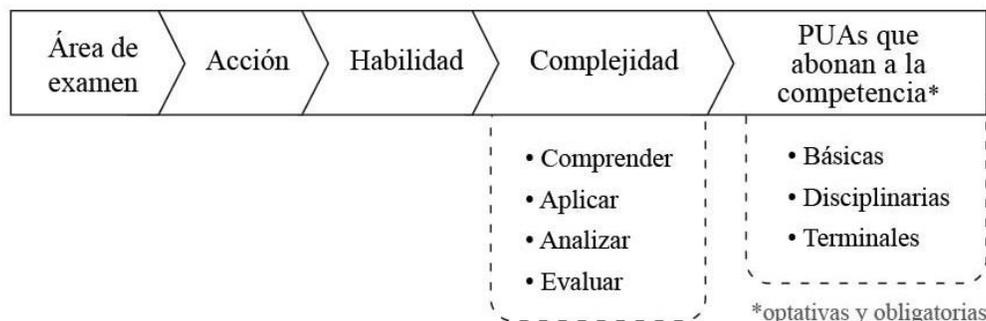
Algunos Funcionarios mencionan que el EELAP tiene la función de retroalimentación al estudiante mediante un reporte individual: “Para todo alumno se da un reporte y le da una referencia de cuáles son las competencias que ha alcanzado” (2024_F3), “por vía oficio se le notifica al estudiante su gráfica” (2024_F9). Sin embargo, esta función no es identificada por la mayoría de los Funcionarios: “no podría decírtelo con toda certeza, pero no lo recuerdo como una parte del proceso” (2024_F6), y tampoco por los Docentes, aunque se reconoce que esta funcionalidad del examen es posible: “Es un buen punto de partida para que sí se vuelva como una especie de filtro en un futuro para que el que no pase este examen (...) se les regrese a las áreas que necesitan reforzar” (2024_G1-P1).

Por último, en cuanto a la función de **2.4) Identificar el progreso formativo del estudiante**, en Documentos se manifiesta que el examen está organizado por áreas de conocimientos (véase Figura 7), las cuales se dividen en *Acciones*, y éstas a su vez en *Habilidades*. Además, para cada Área>Acción>Habilidad, la formulación de ítems especifica el nivel de complejidad y su conexión con las asignaturas de la Licenciatura de Artes Plásticas

(LAP): “permite conocer la competencia de la cual deviene, así como la complejidad a la cual se pretende valorar. Asimismo, se incluyen las unidades de aprendizaje que abonan a la competencia profesional de la que deviene la habilidad (...) solo como referencia” (2020_D5).

Figura 9

Estructura de la tabla de especificaciones del EELAP



Nota: Elaboración a partir de 2020_D4.

Algunos Funcionarios y Docentes comentan que la construcción del examen permitió concretar el desarrollo profesional de las artes en la LAP:

está estimando este sistema, como campos semánticos específicos para la construcción de las preguntas y de las formas que van a asumir las respuestas en (...) un instrumento sólido y al mismo tiempo lo suficientemente flexible para poder modelarse sobre los intereses o las particularidades que tienen las distintas áreas del desarrollo profesional (2024_F2).

Por consiguiente, los resultados del examen permiten evaluar el dominio de las competencias profesionales por parte de los estudiantes, ya que se puede generar un: “reporte de frecuencias, que ahora sí nos dice efectivamente en qué parte están fallando nuestros estudiantes, en las competencias con habilidades de mayor o menor dominio” (2024_F3), sin embargo, este reporte está dirigido a la Unidad Académica (UA), como base para la retroalimentación del

programa educativo: “como insumo para las academias para establecer estrategias de intervención o mejora para apoyar a los estudiantes en futuras aplicaciones” (2024_F3).

Si bien, las especificaciones del examen permiten identificar el dominio de las habilidades, no se emplea esta estructura para ofrecer retroalimentación detallada a los estudiantes, ya que en el reporte de resultados solo se le da su porcentaje por área (véase Figura 9). Proporcionar la información del resultado al alumno de modo que pueda comprender qué áreas y subáreas necesitan reforzar, no está claramente descrito en los documentos, ni es reconocido por Funcionarios y Docentes.

5.3 Categoría Contenido

En esta categoría se aborda el contenido de la evaluación del EELAP. Se analiza si el contenido del examen considera los 3.1) *Conocimientos*, las 3.2) *Habilidades* y las 3.3) *Actitudes* que conforman las competencias profesionales establecidas en el programa de estudios de la LAP y en qué medida están alineados.

Respecto a la subcategoría **3.1) *Conocimientos***, a partir de lo encontrado en Documentos y lo expresado por Funcionarios y Docentes, se reconoce que las áreas de conocimiento del examen se derivaron de las competencias profesionales declaradas en el plan de estudios de la LAP, y se elaboró una tabla de especificaciones en la que se incluye la relación de cada área con las asignaturas (Programa de Unidad de Aprendizaje [PUA]):

El examen está estructurado en diferentes áreas de conocimiento (...) en función de las competencias establecidas en el plan de estudios de Artes plásticas y bajo la perspectiva profesional de los académicos de la UABC (2022_D8).

Requiere un trabajo de cada equipo en la identificación de PUA que abonan a las competencias esperadas al egreso (obligatorias y optativas; básicas, disciplinarias y terminales), con base en las competencias esperadas en cada una de ellas.

- Esto es solo como referente.
- El trabajo será deductivo, no inductivo. (2020_D3).

para la construcción de la tabla de especificaciones, se identificaron las áreas que sacamos a partir de lo que decía el plan de estudios y los comentarios de los profesores (2023_F1).

se hizo ahí una tabla (...) a partir del plan de estudios, de las áreas y las asignaturas (2024_G3-P9).

A continuación, en la Tabla 27 se presenta la estructura del EELAP en áreas de desarrollo profesional, de acuerdo con las competencias profesionales de la LAP.

Tabla 27

Relación entre las Competencias de la LAP y las Áreas de Conocimiento del EELAP

Competencia Profesional (CP) del perfil de egreso de la LAP		Áreas de ejercicio profesional del EELAP	
CP1	Generar obras de calidad y congruencia discursiva, integrando materiales, herramientas y técnicas propias del quehacer de las artes visuales, para contribuir al desarrollo del campo profesional del arte, con una actitud responsable.	A1	Producción de obra artística profesional que refleje congruencia entre el discurso y la factura.
CP2	Diseñar e implementar proyectos de educación en el arte a través de estrategias y métodos, que incidan en el desarrollo integral del individuo, con empatía y respeto a la diversidad.	A2	Fortalecer la educación artística a través del diseño e implementación de proyectos educativos que integren las artes plásticas.

Competencia Profesional (CP) del perfil de egreso de la LAP		Áreas de ejercicio profesional del EELAP	
CP3	Diseñar y gestionar proyectos culturales fundamentados en el quehacer artístico contemporáneo a través de procedimientos metodológicos para contribuir en la dinámica sociocultural de la región con una actitud innovadora.	A3	Gestionar proyectos culturales para impulsar las artes en la sociedad.
CP4	Producir discursos críticos acerca de las artes visuales través de textos fundamentados en la teoría e historia del arte para divulgar el conocimiento y fomentar la apreciación de la producción artística en la comunidad, con actitud ética.	A4	Preparar textos divulgativos que reflejen el conocimiento artístico y críticas a las artes en la comunidad

Nota: Elaboración a partir de UABC(2010) y 2024_D8.

Con respecto al tipo de conocimientos, por un lado, se reconoce que el examen no se centra en conceptos: “No refleja contenidos declarativos o conceptuales” (2020_D3)”, sino que se basa en conocimientos procedimentales indispensables para la resolución de determinadas situaciones: “el sustentante debe de tener los conceptos dominados para poder enfrentarse a una demanda de este tipo” (2020_D5) ya que el examen se centra en su aplicación: “esos conocimientos se tienen que ver reflejados en las acciones que se están solicitando para el egresado” (2023_F1). A diferencia de lo anterior, la mayoría de los Egresados mencionan que el examen aborda conocimientos conceptuales: “en general era más de teoría de libros, me acuerdo que realmente sí eran preguntas tipo «qué autor dijo x frase»” (2024_E2), “se enfoca más en la parte teórica (...) habían muchas preguntas relacionadas a diferentes autores, a sus posturas y métodos (...) también cosas de historia” (2024_E4), “tienen una estrechez con conceptos, con temáticas (...) en específico de lo teórico y la crítica” (2024_E5).

Por otro lado, en Documentos se identifica que los conocimientos no están centrados en los PUA (Programa de Unidad de Aprendizaje): “No enfocará en las PUA, sino en elementos o

competencias esperadas al egreso, debido a la volatilidad de los conocimientos o temáticas particulares.” (2020_D1). Algunos docentes consideran delicado que las áreas del examen no estén vinculadas directamente a los conocimientos específicos del programa educativo: “la idea no era tanto pensando el perfil de egreso (...) sino ¿qué tipo de conocimientos necesita un profesional? pensándolo ya desde la profesión, no desde el programa, lo cual desde mi punto de vista es bastante problemático” (2024_G1-P3). Por lo que se considera que aún hay un área de oportunidad en la definición de los conocimientos a evaluar en el instrumento:

nosotros tenemos que (...) hacer un diagnóstico precisamente de qué hace el artista plástico para desarrollar su profesión, y sobre la base de ese conocimiento formular las preguntas (...) Creo que este examen es el inicio de algo que puede evolucionar, se puede mejorar, pero siempre y cuando nosotros pudiéramos hacer esa estimación” (2024_G2-P6).

Lo anterior, haciendo referencia a que es necesario que los docentes profundicen en su reflexión, ya que el examen mejorará en medida en que los mismos docentes delimiten los conocimientos relevantes de la LAP, al lograr:

Una mayor concreción sobre sobre lo que realmente implica eso que llamamos desarrollo profesional de las artes, es algo que está en debate en prácticamente cualquier escuela de artes a nivel nacional e internacional; exactamente qué es lo que hace un estudiante que sale de artes visuales o de artes plásticas.

Una mayor interacción disciplinaria que nos permita ver los enlaces que existen entre aquellos conocimientos que vienen, por ejemplo, de la teoría y de aquellas propuestas que nacen del trabajo disciplinar, y que finalmente también nos lleva a que como equipo

docente tengamos una mayor capacidad para hacer valoraciones colegiadas de lo que están haciendo los estudiantes (2024_F2).

En cuanto a la subcategoría de las **3.2) Habilidades**, de acuerdo con lo indicado por Documentos y Funcionarios, el EELAP se centra en evaluar procedimientos y habilidades que reflejen las competencias del perfil de egreso: “Para cada competencia se desarrolló un trabajo colegiado (...) para definir las acciones que conforman cada competencia, y, a su vez, las habilidades que conforman cada una de las acciones enlistadas.” (2020_D5), “no es un examen conceptual (...) era más bien de aplicaciones” (2024_F1).

Las acciones fueron identificadas por los docentes de acuerdo con el análisis de las actividades profesionales que lleva a cabo un egresado de la LAP y que, en conjunto abarcan cada competencia:

Definición de Acciones: • ¿Qué tiene que hacer un egresado del programa educativo para ejecutar las competencias esperadas en el perfil de ingreso? (...) • El conjunto de las acciones enlistadas debe englobar la competencia profesional esperada. (2020_D3)

En estos primeros acercamientos, era preguntarles a los profesores «¿Qué tiene que hacer un egresado de esta licenciatura?» (...) «¿cómo lo podemos plasmar en un examen para poder valorar si los egresados estaban preparados para enfrentarse a ese mundo laboral (2023_F1).

la finalidad consistía en que nosotros (docentes) identificáramos (...) cuáles son las actividades profesionales correspondientes a cada área (2024_F2).

Cada competencia profesional del perfil de egreso de la LAP se divide en tres competencias específicas, sin embargo, esta proporción no se refleja en el número de Acciones. Como se muestra en la Tabla 28, la cantidad de Acciones por área varía.

Tabla 28*Competencias específicas de la LAP y acciones del EELAP*

Competencias específicas	Acciones (subáreas)
CP1 / A1	
<ol style="list-style-type: none"> 1. Elaborar estrategias para la producción de arte a través de análisis de aspectos formales y técnicos de la obra para obtener resultados de calidad con actitud colaborativa. 2. Controlar la factura en la creación de obra plástica a través de la utilización de lenguajes artísticos y materiales pertinentes para lograr una congruencia entre aspectos discursivos y formales con actitud de respeto al medio ambiente. 3. Producir obra sustentada en discursos propositivos a través de teorías y lenguajes de las artes visuales para fortalecer los sistemas artísticos, así como la profesionalización del arte con actitud innovadora. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Diagnosticar las posibilidades de lo bidimensional y tridimensional entre las disciplinas artísticas. 2. Emplear destrezas técnicas en el manejo de una o varias de las disciplinas artísticas para el desarrollo de propuestas formales. 3. Desarrollar proyectos artísticos atendiendo una problemática o tema conceptual relevante en el campo del arte o la sociedad.
CP2 / A2	
<ol style="list-style-type: none"> 1. Identificar problemáticas en la educación artística utilizando metodologías de investigación, para la creación de proyectos educativos que fortalezcan la educación por el arte con actitud de respeto a la diversidad. 2. Aplicar procesos de enseñanza-aprendizaje basados en las practicas artísticas que incidan en los perfiles y dinámicas del grupo para potenciar su creatividad dentro de un marco de respeto y empatía. 3. Elaborar proyectos de educación asociados a las artes a través de metodologías pertinentes a las problemáticas identificadas para enriquecer la relación entre arte y educación en la región con una actitud de colaboración. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Identificar teorías, modelos y paradigmas de la educación artística. 2. Elaborar planeaciones de educación artística a partir de estrategias didácticas y pedagógicas. 3. Diagnosticar las necesidades o problemáticas de un escenario educativo, relacionadas con el ámbito de las artes plásticas o visuales. 4. Diseñar proyectos de intervención educativa desde el enfoque de las artes, que aporten al desarrollo integral del ser humano en diversos contextos.

Competencias específicas	Acciones (subáreas)
CP3 / A3	
<ol style="list-style-type: none"> 1. Analizar las problemáticas socioculturales, estéticas e históricas del entorno para la elaboración de proyectos artísticos utilizando procesos metodológicos cualitativos con una actitud crítica e innovadora. 2. Identificar las características del sistema artístico contemporáneo a través de análisis socioculturales para lograr una inserción de la producción artística emergente con actitud de responsabilidad social. 3. Incorporar las teorías, modelos y metodologías considerando la pertinencia de la problemática sociocultural para la elaboración de proyectos culturales con actitud de apertura y colaboración. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Diagnosticar las necesidades del quehacer artístico del contexto donde se llevará a cabo el proyecto cultural. 2. Diseñar y gestionar un proyecto cultural acorde a las necesidades del contexto específico. 3. Desarrollar y documentar el proyecto cultural. 4. Evaluar y difundir resultados del proyecto cultural.
CP4 / A4	
<ol style="list-style-type: none"> 1. Identificar aspectos formales y discursivos empleados en una obra, por medio del estudio del proceso histórico de las artes visuales, para comprender los modos de recepción de una obra en su contexto, con actitud de respeto a la diversidad. 2. Analizar obras artísticas y elaborar juicios críticos utilizando referentes teóricos para enriquecer el diálogo entre discursos relativos a las artes, con actitud abierta y tolerante. 3. Escribir crítica de arte aplicando marcos teóricos y técnicas de escritura para valorar y divulgar las artes visuales en la comunidad con actitud de respeto y apertura al diálogo. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Escribir un texto histórico-teórico sobre las artes. 2. Presentar públicamente un texto histórico-teórico sobre las artes.

Nota: Elaboración a partir de 2022_D6, 2022_D5, UABC (2010).

En la Tabla 28 se constata que algunas acciones son más específicas y otras más generales. En algunas áreas (A4) el número de acciones es menor al número de competencias

específicas, y en otros casos (A2 y A3), el número de acciones es mayor al de las competencias específicas.

Asimismo, de las acciones se desprenden las habilidades delimitadas por los Docentes, en relación con las competencias y los PUA: “Todo es de una derivación del perfil de egreso, presentado o perfilado como un área de conocimiento, y el área de conocimiento integrada por ciertas unidades de aprendizaje (...) y de ahí se derivaban una serie de preguntas y objetivos en donde se establecían ciertos conocimientos y habilidades que se abordaban en esos perfiles [refiriéndose a las áreas del examen]” (2024_G2-P5). En la Tabla 29 se muestran las habilidades a evaluar en el EELAP, así como su identificador o “ID”, el cual es conformado por el número de área/acción/habilidad. El Área 1 se compone de 7 habilidades, el Área 2 de 3 habilidades, el Área 3 de 11 habilidades y el Área 4 de 4 habilidades.

Tabla 29

Habilidades del EELAP

ID	Habilidad
Área 1	1.1.1 Identificar las disciplinas artísticas adecuadas para representar una idea específica.
	1.1.2 Seleccionar los medios y soportes adecuados para producir objetos artísticos
	1.2.1 Clasificar técnicas para el desarrollo de propuestas artísticas.
	1.2.2 Determinar procesos que desemboquen en la producción de objetos artísticos con factura de calidad a través de la utilización de una o varias disciplinas.
	1.3.1 Determinar una propuesta artística con base en un discurso visual relevante para el campo del arte o la sociedad.
	1.3.2 Categorizar la producción artística desde un proceso metodológico y de investigación que apoye el sustento discursivo de la obra.
	1.3.3 Evaluar los resultados de la producción artística con sentido autocrítico.
Área 2	2.1.1 Clasificar los elementos constitutivos de las teorías, modelos y paradigmas básicos sobre la educación artística.
	2.1.2 Demostrar la importancia de la selección adecuada de teorías, modelos o paradigmas en el diseño de la educación artística.
	2.1.3 Clasificar los diversos campos de acción de la práctica docente en las artes a partir del contexto y los elementos de las posturas básicas de la educación artística.

ID	Habilidad		
Área 2	2.2.1	Seleccionar los contenidos de la planeación de clase acordes con los enfoques pedagógicos pertinentes, las distintas etapas del desarrollo humano y las necesidades específicas e los estudiantes.	
	2.2.2	Seleccionar el diseño de la planeación de clase acorde con procesos, orientaciones y estrategias didácticas para una práctica docente creativa.	
	2.2.3	Seleccionar las estrategias y herramientas de evaluación acordes con los procesos y objetivos de la educación artística.	
	2.3.1	Clasificar los diversos campos de acción de la práctica docente en las artes, así como los actores que intervienen en la práctica educativa.	
	2.3.2	Identificar problemáticas sociales, comunitarias y educativas susceptibles de ser intervenidas a través de las artes plásticas y/o visuales.	
	2.3.3	Seleccionar el proyecto de intervención a través de las artes a partir del empleo de métodos y técnicas de investigación cualitativa y educación artística para generar prácticas educativas que propicien el desarrollo humano en las comunidades.	
	2.4.1	Determinar los elementos de un protocolo de intervención educativa para las artes.	
	2.4.2	Clasificar las partes del proceso de planificación de un proyecto de intervención educativa desde el enfoque de las artes plásticas o visuales.	
	2.4.3	Identificar el proceso y los recursos necesarios para la implementación de un proyecto de intervención educativa desde el enfoque de las artes plásticas o visuales.	
	2.4.4	Seleccionar los tipos y las formas de evaluación de la enseñanza de las artes plásticas para un proyecto de intervención educativa de acuerdo con la población a la que va dirigido.	
	Área 3	3.1.1	Identificar los sectores o actores sociales que requieren un proyecto cultural.
		3.1.2	Determinar el adecuado lenguaje artístico, a partir de las necesidades del contexto, para una propuesta pedagógica, de intervención y/o de exhibición.
3.2.1		Identificar los requerimientos para desarrollar la propuesta con los agentes involucrados en el proyecto cultural.	
3.2.2		Determinar la metodología para diseñar el proyecto cultural acorde al diagnóstico.	
3.2.3		Seleccionar las formas óptimas para planificar los recursos materiales, financieros y humanos necesarios para la ejecución del proyecto cultural.	
3.3.1		Planificar las etapas del proyecto cultural necesarias para su ejecución.	
3.3.2		Seleccionar las formas óptimas para administrar los recursos materiales, financieros y humanos necesarios para la ejecución del proyecto cultural.	
3.3.3		Determinar las herramientas y medios idóneos para la documentación del proyecto.	
3.4.1		Analizar los resultados obtenidos en el proyecto cultural a través de formas de evaluación reflexiva.	
3.4.2		Determinar la estrategia y los medios o canales idóneos para la difusión y o divulgación de los resultados.	
3.4.3		Seleccionar las formas óptimas para difundir los resultados del proyecto cultural.	

ID	Habilidad
4.1.1	Seleccionar una temática de las artes y relacionarla con conceptos teóricos e información histórica.
4.1.2	Determinar un análisis artístico dentro del género académico, periodístico o ensayístico requerido.
4.2.1	Seleccionar medios o eventos colectivos de discusión de las artes.
4.2.2	Identificar las formas pertinentes para publicar en medios impresos o digitales de discusión de las artes.

Nota: Elaboración a partir de 2020_D6.

En la Tabla 29 se observa que la mayoría de las acciones se desglosan en tres habilidades, mientras que, particularmente, las dos acciones del A4 se desglosan en sólo 2 habilidades cada una.

La mayoría de los Docentes están de acuerdo en que el examen se enfoca en la evaluación de habilidades, y que estas se vinculan con las competencias de la LAP: “Sí (se consideran las habilidades de las competencias), creo que es básicamente el trabajo desde ese enfoque” (2024_G1-P2), “Se tomaron en cuenta las competencias de egreso de manera general, con énfasis en su aplicación en el campo externo” (2024_G2-P7), “la finalidad consistía en que identificáramos sobre la base de cada una de estas áreas, cuáles son las actividades profesionales correspondientes, las que se verían reflejadas en la práctica profesional” (2024_F2). Pero, para algunos Docentes existe una falta de conexión entre las áreas/acciones/habilidades del examen y las competencias del perfil de egreso, ya que opinan que el examen se enfoca en la aplicación de los conocimientos en un contexto profesional diverso y no siempre corresponde directamente con los habilidades adquiridas en la FA: “al final de cuentas generas competencias para un desarrollo en un espacio, llámese licenciatura, pero ya para la práctica fuera no hay generalidades y cada quien lo va a poner en práctica dependiendo de las necesidades” (2024_G1-P2).

Por último, respecto a las **3.3) Actitudes**, de acuerdo a Documentos, las actitudes fueron descartadas en la conformación de áreas del EELAP. Esto se corrobora en el Documento D3, empleado durante el diseño del instrumento, el cual contiene la siguiente indicación: “Evitar la inclusión de los “cómos” y valores que suelen incluirse en la redacción de competencias”, “Si se considera necesario, se pueden incluir en la prosa los valores estipulados en el plan de estudios (objetividad, respeto, tolerancia, etc.)” (2020_D3). Aunado a lo anterior, se reconoce que las actitudes no fueron de mucha relevancia en la evaluación: “y de las actitudes, pues creo que de manera muy superficial” (2024_G3-P9).

5.4 Categoría Metodológica-Instrumental

Esta categoría se enfoca en los procedimientos e instrumentos que son utilizados para la obtención de la información evaluativa. Incluye el análisis del nivel de la *4.1) Complejidad evaluativa*, considerando el nivel cognitivo para la formulación de los ítems, la *4.2) Idoneidad evaluativa*, en cuanto a la posibilidad del instrumento para evaluar conocimientos, habilidades y actitudes, la *4.3) Diversidad evaluativa*, referida a los tipos de reactivos utilizados, la *4.4) Integralidad evaluativa*, en relación a su capacidad para evaluar múltiples áreas de conocimiento, la *4.5) Claridad de criterios evaluativos*, en cuanto al método para asignar calificaciones de manera justa y consistente, y la *4.6) Precisión de la calificación*, en término de su correspondencia con el aprendizaje real de los estudiantes.

En cuanto a la *4.1) Complejidad evaluativa*, según lo encontrado en Documentos, en el proceso de elaboración de ítems se incluyeron diversos niveles cognitivos: “La taxonomía de los reactivos por desarrollar para este instrumento es la propuesta de Bloom revisada (Krathwohl, 2002), de manera que la complejidad del aprendizaje por evaluar será a nivel comprensión, aplicación, análisis o evaluación” (2020_D5). Sin embargo, algunos Funcionarios y Docentes

mencionan que es contradictorio que no se incluya la evaluación del aprendizaje en el nivel creativo ya que esto impide evidenciar el desempeño en la disciplina artística:

los principales debates que giraron alrededor de la naturaleza de esta clase de exámenes es que hay una serie de valoraciones de índole subjetivo que están vinculadas a la identificación de ciertas capacidades en términos creativos (...) las valoraciones en torno a la creatividad se encuentran poco reflejadas (2024_F2).

no correspondían con las clases de saberes derivados de la producción artística, que tienen que ver con una parte del quehacer artístico y que está más ligado a la reflexividad (2024_G2-P6).

Varios Egresados mencionan que el examen fomenta la memorización y el razonamiento: “era mucho de sentido común y lógica, ciertamente de memoria” (2024_E3), “las columnas sí tomó más tiempo de reflexión y en las otras era una respuesta más lógica de tipo a, b y c” (2024_E5). También identifican que en las áreas del examen los conocimientos están organizados progresivamente, excepto en la de producción de obra: “como si tuvieran una estructura en un orden (...) de cómo se escaló el conocimiento desde las bases hasta la etapa terminal, eso no lo sentía en la parte de la producción, en las otras sí” (2024_E5). Asimismo, algunos consideran que había preguntas con un nivel alto de complejidad que no corresponde a su formación: “la formación que se me dio no estaba como para contestar ese nivel de preguntas” (2024_E1), “Las preguntas relacionadas a gestión cultural (...) eran muy avanzadas teniendo en cuenta lo que vimos” (2024_E2).

Respecto a la subcategoría **4.2) Idoneidad evaluativa**, en Documentos de trabajo y lo expresado por Funcionarios, se revela la importancia de incluir la participación de los Docentes de la LAP para la elaboración del examen, siguiendo la orientación metodológica proporcionada

por el IIDE: “Los académicos del programa son un colaborador clave en el proceso; nuestro trabajo solo como orientación técnica” (2020_D1), “Nuestra función era coordinar esas fases, porque nosotros no hicimos los reactivos, los hicieron los académicos (...) ellos eran nuestro principal insumo” (2023_F1). Asimismo, después de la elaboración de la tabla de especificaciones, se pasó a la capacitación de los profesores para desarrollar los reactivos:

Iniciamos ese proceso con un taller de elaboración de reactivos (...) conformamos grupos, se le asignó a cada uno de acuerdo con su área de expertiz (...) les explicamos qué tenían que hacer y se llevaron la tarea, una vez que ellos iban terminando mandaban por correo (...) creo que en ningún caso quedaron bien a la primera, sino que teníamos que ir haciendo ajustes, algo que se les dificultaba bastante a los profesores era cómo redactar el contexto de la pregunta (2023_F1).

Algunos Funcionarios mencionan que fue desafiante para los docentes generar los reactivos, especialmente en el Área 1 de producción artística: “hubo retos tan grandes como desde la creación de ítems, que muchos de los académicos, pues si lo habíamos hecho hace años que no” (2024_F4), “el problema que tuvimos con las habilidades o las capacidades que tuvieron los profesores para diseñar las preguntas, para que todos entráramos en la modalidad de hacer preguntas concretas y que se pudieran diseñar sobre la base de opciones múltiples” (2024_F2). Aunque, se identifica que mediante el trabajo metodológico se logró adaptar el instrumento a las particularidades de las diversas áreas:

fue complicado construir reactivos que logran capturar la esencia de lo que se espera que realice un egresado de artes plásticas (...) creo que eso era una debilidad, pero al mismo tiempo fue una característica que hizo valiosa esta experiencia, porque los profesores lograron plantear estos reactivos (2023_F1).

Asimismo, los Docentes también reconocen que existieron complicaciones en el proceso de elaboración de ítems: “parieron chayotes literalmente mis compañeros, pues sí podían preguntar «cúal es la diferencia entre una xilografía y un grabado en metal» pero ya el tema de producir (...) no es posible evaluarlo” (2024_G3-P9). Las dificultades en la elaboración del instrumento, se atribuyen a la diversa formación de los participantes, y a la falta de experiencia de los docentes con formación artística (área de producción artística) en la formulación de reactivos de opción múltiple:

El proceso involucró a gente con distintas formaciones, distintos intereses, distintas visiones de lo que tiene que hacer un profesional de las artes (...) el reactivo terminaba siendo algo completamente diferente de lo que originalmente se estaba planteando, y no sé qué tanto obedecía a las intenciones de lo que se planteaba como áreas y subáreas (2024_G1-P3).

hay gente que no se formó en facultades de artes ni tienen una formación en plástica ni visual. Incluso, aunque sea con esa formación (...) hay una variedad muy amplia de perfiles. Sumándole a eso, hay gente que no se formó ahí y, sin embargo, ellos mismos están trabajando, a lo mejor en producción, y están teniendo incidencia directa en esta producción que se realiza dentro de la facultad y en cómo se están calificando, evaluando lo qué tiene que hacer un profesional de las artes visuales o plásticas (2024_G1-P3).

como profesores también tenemos cierta acentuación en algunos de estos contenidos, desde mi punto de vista se me hicieron suficientes [la capacitación] para poder entender, pero no para todos, precisamente considerando los diferentes campos disciplinarios de los cuales prevenimos (2024_G2-P5).

muchos de nuestros profesoras y profesores tienen formación en ciencias de la educación, (...) tienen una caja de herramientas mucho más desplegada que les permite crear los reactivos de una manera más fácil a otros sectores (2024_G2-P6)

Los Docentes indican que, si bien, la intención detrás de la elaboración de ítems era la evaluación de las habilidades: “estaba muy basado en la posibilidad de que las preguntas atendieran a situaciones reales que ocurren en el ámbito profesional” (2024_G2-P6), “nos hacían demasiado énfasis en generar reactivos enfocados en la práctica fuera de las aulas y de los talleres” (2024_G1-P2), el instrumento no logra evaluarlas de manera efectiva: “un examen cuantitativo no refleja lo práctico, refleja conocimientos” (2024_G2-P5), “se da cuenta de justamente los conocimientos, pero no exactamente de las habilidades que implican muchas cosas” (2024_G3-P9).

Por su parte, los Egresados concuerdan en que el examen evalúa habilidades y procedimientos: “por ejemplo, qué tipo de técnica o qué procedimiento para llevar a cabo una exposición” (2024_E2), “las preguntas eran muy funcionales, por ejemplo, en gestión cultural te ponían ejemplos de situaciones” (2024_E3), “había una relación más con la habilidad inmediata de poder trabajar con los conceptos en una aplicación imaginaria” (2024_E5).

En este sentido, la mayoría de los Docentes y Egresados indican que el EELAP presenta una limitación para evaluar el perfil de egreso en la LAP, en especial la producción artística: “tenemos muy claro que un examen de esta naturaleza no nos permite evaluar a cabalidad la competencia profesional de un artista” (2024_F8), “No sé si solo las preguntas sean suficientes para evaluar una parte práctica” (2024_E4). Esto se debe a que no hay una correspondencia entre el método evaluativo y la manera en que se desarrolla el aprendizaje en el ámbito de las artes:

el instrumento nos dirigía hacia la visualización de escenarios reales de la práctica (...) pero que no correspondían con las clases de saberes derivados de la producción artística (...) no hay una correspondencia entre la naturaleza de esa clase de reactivos y las maneras como efectivamente se desarrolla una profesión como la del artista visual (2024_G2-P6).

en arte no solemos hacer ese tipo de evaluaciones, las evaluaciones tienen que ver con el quehacer, tienen que ver con una evaluación más integral (2024_G3-P9).

En relación con lo mencionado, algunos Docentes opinan que este tipo de instrumento es poco útil para evaluar la competencia principal de la LAP, y consideran que solo sería apropiado para evaluar ciertos contenidos conceptuales:

el problema general de la producción, creo que sí sería muy pertinente que el examen fuera de conocimientos básicos, suena absurdo, pero que fuera casi casi «¿cuáles son los colores complementarios?» (...) de historia y teoría sí hay cosas que no puedes no saber” (2024_G1-P1).

Yo lo eliminaría, más allá de un trámite administrativo burocrático, pues tendría que evaluar a lo mejor simplemente las áreas de historia del arte y teoría del arte (2024_G1-P2).

Yo igual [lo eliminaría], desde un principio (...) se vendió la idea de que estamos haciendo algo que no existe, por mucha razón no se ha hecho, es muy difícil de evaluar objetivamente ese rendimiento dentro de esta área de conocimiento de un artista visual, de un artista plástico (2024_G1-P3).

Mientras que, algunos Docentes reconocen que el instrumento tiene sus ventajas: “tienen su sentido (...) recogen información importante para los diferentes tipos de áreas en los cuales se aplica” (2024_G2-P5), pero consideran que puede ser mejorado:

teníamos la cuestión de cómo crear un examen escrito con opción múltiple a partir de cuestiones que son meramente prácticas (...) estuvimos buscando las mejores estrategias para poder acercarnos esos aspectos, por eso menciono que todo tiene áreas de oportunidad (2024_G2-P7).

estaba este choque (..) de cómo voy a plantear una pregunta de saber-hacer con el saber solamente (...) había una dicotomía en la cual se luchó, y para este tipo de exámenes se tiene que resolver precisamente mediante compartires, hablando, compartir eso escribiendo (2024_G2-P5).

Asimismo, los Docentes mencionaron que su participación fue una experiencia valiosa de aprendizaje y colaboración: “me pareció interesante (...) colaborar con mis compañeros (...) revisar a conciencia nuestras cartas descriptivas, el plan de estudios (...) ese trabajo (...) fue lo mejor de todo esto, y bueno aprender a diseñar de esta manera un examen” (2024_G3-P9).

En cuanto a la subcategoría **4.3) Diversidad evaluativa**, en Documentos se menciona que el EELAP es un examen estandarizado conformado por cuatro tipos de reactivos: “se utilizarán cuatro tipos de reactivos de opción múltiple: pregunta o cuestionamiento directo, relación de columnas, jerarquización y elección. Serán dicotómicos, ya que únicamente una respuesta será la correcta y las demás serán distractores.” (2020_D8).

Algunos Funcionarios, Docentes y Egresados recuerdan algunos de los tipos de reactivos mencionados en documentos: “Como técnicas de evaluación, solamente son opciones múltiples”

(2023_F1), “eran más de incisos y unas cuantas de columnas” (2024_E5), “preguntas concretas y que se pudieran diseñar sobre la base de opciones múltiples” (2024_F2). Asimismo, mencionan que los reactivos pueden profundizar en el conocimiento de técnicas y procedimientos: “Las preguntas que se hacen en el instrumento tienen mucho que ver sobre procesos formales o profesionales (...) le preguntaríamos al estudiante cuál es el trayecto o el procedimiento que pudiera llevarlo a exhibir una obra” (2024_F2), “te enseñaba una imagen de un grabado y te decían «Qué procedimiento tuvo que haber hecho el artista primero para tener este resultado» y venía la lista de pasos” (2024_E1).

No obstante, Funcionarios indicaron que los docentes cuestionaron el empleo de una prueba de opción múltiple para evaluar una disciplina artística:

hubo cierta resistencia de los profesores porque ellos me decían «¿cómo vamos a hacer un examen de opción múltiple para evaluar artes?» ellos están acostumbrados a (...) que lo que se evalúen sean los productos artísticos (...) lo que no se responde en un examen de opción múltiple (2023_F1).

Además de lo mencionado anteriormente, algunos Docentes consideran que deberían incluirse otros métodos para evaluar de forma más amplia las competencias del perfil de egreso de la LAP:

es una buena intención, pero creo que nos quedamos muy cortos para dar cuenta de la complejidad de lo que se hace [...] de entrada nosotros estamos planteando un examen de ingreso mucho más complejo (...) el examen de egreso por lo menos tendría que tener algunas de estas características, la muestra del portafolio, la exhibición de obra (...) una entrevista de salida, esas cosas nos darían una información más rica y más precisa (2024_G3-P9).

En cuanto a la **4.4) Integralidad evaluativa**, en Documentos se indica que en el diseño de las áreas de evaluación del EELAP, se consideró mantener una correspondencia con las competencias profesionales del perfil de egreso:

Análisis de las áreas; Inicialmente, con el responsable estatal/líderes de proyecto, revisarán la propuesta, con el fin de valorar con ustedes (Webb, 2012):

- Concurrencia entre el plan y la propuesta.
- Congruencia de la profundidad entre áreas (asegurar el mismo nivel jerárquico y evitar que una se contenga en otra).
- Correspondencia del rango de conocimiento (considerar la suficiente amplitud de las áreas).
- Equilibrio entre áreas (si es posible a este nivel) (2020_D3_p.7)

Algunos Docentes mencionan que la cantidad de reactivos por áreas corresponden al porcentaje de las competencias de la LAP: “fue algo que se estableció por el número de materias en el currículum, en el plan de estudio” (2024_G3-P9). A pesar de ello, las áreas del examen terminaron siendo una representación inequitativa del perfil de egreso:

al momento del diseño fue que las áreas más fuertes del plan de estudios son, en primer lugar, el área de producción artística (...) luego viene el área de historia y teoría (...) y el área restante se divide de manera equitativa entre gestión y educación. Y el examen está muy cargado hacia el área de gestión y de docencia (2024_F7).

En la malla curricular de la LAP se presentan los PUA obligatorios y se indica a qué competencia profesional pertenecen. En la Tabla 30 se muestran las cantidades y porcentajes de los PUA por competencia, y se observa que la CP1 es la competencia principal, representando

más de la mitad de los PUA (54.7%), le sigue la CP4 (30.9%), y por último se encuentran las CP2 y CP3 con 7.1% cada una.

Tabla 30

PUAs Obligatorios de la LAP que abonan a cada competencia

Competencia de la LAP	Núm. de PUA obligatorios por etapa			Núm. de PUAs por competencia	Proporción de la competencia según los PUAs de la malla curricular
	Básica	Disciplinar	Terminal		
CP1. Generar obra de calidad	4	16	3	23	54.7 %
CP2. Proyectos educativos	-	1	2	3	7.1 %
CP3. Proyectos culturales	-	2	1	3	7.1 %
CP4. Discursos críticos	7	4	2	13	30.9
				42	100 %

Nota: Elaboración a partir de 2020_D6.

No obstante, la cantidad de reactivos por área del EELAP no corresponde con la relevancia de las competencias profesionales. En la Tabla 31 se presenta la comparación, y se evidencia esta disparidad debido a que las dos competencias menos relevantes de la LAP (CP2 y CP3) son las áreas del examen que cuentan con la mayor cantidad de reactivos.

Tabla 31*Comparación entre la relevancia de las áreas del EELAP y las competencias de la LAP*

Área del EELAP	Acciones y Habilidades	Cantidad de reactivos (estructura piloto)	Reactivos por área	PUAs por competencia
A1 (CP1)	3 / 7	30	20.0 %	54.7 %
A2 (CP2)	4 / 13	56	37.3 %	7.1 %
A3 (CP3)	4 / 11	47	31.3 %	7.1 %
A4 (CP4)	2 / 4	17	11.3 %	30.9 %
		150	100 %	100 %

Nota: Elaboración a partir de 2020_D6 y 2022_D7

Adicionalmente, en Documentos también se indica que la cantidad de reactivos por área depende de la importancia de cada habilidad, en relación con la acción a la que pertenece:

“Determinar el nivel de importancia de cada habilidad respecto a las acciones involucradas. •

Permitirá la selección del número de ítems para cada habilidad” (2020_D3_p.15). Además,

algunos Docentes mencionan que la cantidad de reactivos está vinculada a las

áreas/acciones/habilidades identificadas en las especificaciones: “La cantidad de reactivos por

área se basó en la cantidad de subáreas específicas, que los mismos equipos de trabajo

definieron” (2024_F2).

En la Tabla 32 se muestra la importancia asignada a cada habilidad en las

especificaciones del examen, no obstante, no se identifica claramente una relación entre la

importancia dada a la habilidad y el número de reactivos.

Tabla 32*Importancia y cantidad de reactivos según la habilidad*

Área del EELAP	ID (área/acción/habilidad)	Importancia ¹ de la habilidad dentro de la acción	Cantidad de reactivos por habilidad
A1	1.1.1	1	4
	1.1.2	2	4
	1.2.1	2	4
	1.2.2	1	4
	1.3.1	1	5
	1.3.2	2	5
	1.3.3	3	4
A2	2.1.1	2	4
	2.1.2	3	4
	2.1.3	1	4
	2.2.1	2	4
	2.2.2	1	4
	2.2.3	3	4
	2.3.1	3	4
	2.3.2	2	4
	2.3.3	1	4
	2.4.1	3	5
	2.4.2	2	5
	2.4.3	4	5
2.4.4	1	5	

Área del EELAP	ID (área/acción/habilidad)	Importancia de la habilidad dentro de la acción	Cantidad de reactivos por habilidad
A3	3.1.1	2	4
	3.1.2	1	4
	3.2.1	3	4
	3.2.2	1	5
	3.2.3	2	4
	3.3.1	3	4
	3.3.2	1	5
	3.3.3	2	4
	3.4.1	3	4
	3.4.2	2	4
	3.4.3	1	5
	A4	4.1.1	1
4.1.2		2	4
4.2.1		2	4
4.2.2		1	4

Nota: Elaboración a partir de 2020_D4.

¹ *La importancia de las habilidades el nivel 1 representa la mayor relevancia.*

Como se observa en la Tabla 32, la mayoría de las habilidades tienen cuatro reactivos, y las restantes cinco. Asimismo, en la mayoría de las acciones las habilidades tienen el mismo número de reactivos, independientemente de su nivel de importancia. Cabe destacar el caso del área/acción 2.4, la cual es la única acción que llega a tener hasta 4 habilidades, cada una con

cinco reactivos, sumando un total de 20 reactivos. Esto la convierte en la acción más extensa, a pesar de pertenecer a un área que no representa una competencia principal.

De acuerdo con su experiencia en la elaboración del instrumento, algunos Docentes manifiestan incertidumbre sobre la determinación de la cantidad de reactivos por área, y comentan que pudo deberse a los participantes que trabajaron en cada una:

No lo sé, a lo mejor las personas que diseñaron estas áreas tienen la idea de que en lo que se tiene que insertar un profesional de las artes es más bien en (...) gestión, de diseño de proyectos y no tanto la producción (2024_G1-P1).

En cuanto al número de reactivos, dependió exclusivamente de las personas que estuvieron participando en cada área (...) A mí también me sorprendió mucho cuando vi los reactivos (...) para la parte de gestión o de educación, que se elaboraron tantos” (2024_G1-P3).

siento que es una cuestión de los campus que participaron, algunos sentían que había unas áreas que tenían que ser prioritarias y otros campus pensaban otra cosa (...) creo que muchos profesores tienen algún posgrado en educación y creo que podría ser un sesgo por parte de los profesores el querer insertar la educación artística, que sí tiene que ver con las artes plásticas, pero no es el propósito del plan de estudios (2024_G1-P4).

Asimismo, los Docentes informaron haberse enterado de la cantidad de reactivos hasta después de su aplicación:

Hasta donde yo sé, no nos preguntaron qué cantidad de reactivos iba a tener cada una de las áreas (...) ya después, cuando regresó a nosotros la primera aplicación del examen piloto nos dimos cuenta que había un desequilibrio (...) pues no representa el porcentaje en unidades de aprendizaje en la malla curricular (2024_G2-P7).

Esto se atribuye, a que en ciertas áreas los docentes fueron capaz de elaborar más reactivos:

por lo mismo que el área de docencia tuvo la capacidad para poder hacer una formulación de reactivos mucho más amplia que las otras áreas, trajo como consecuencia que cuando ya se analizó el instrumento, nos dimos cuenta que había muy poca representación de las otras áreas (2024_G2-P6).

Debido a lo anteriormente expuesto, la opinión general de los Docentes es que no se logra una integración efectiva de todas las competencias en el examen, porque la cantidad de reactivos de las áreas no corresponden con la relevancia de las competencias profesionales de acuerdo con la cantidad de PUAs que abonan a cada una:

La cuestión de fondo es que no concuerda con el mapa curricular cuando únicamente tenemos 3 asignaturas para educación (...) el perfil principal, sería la producción en conjunto con la historia y la teoría, entonces no hay una relación para los reactivos que se generaron para las áreas (2024_G1-P2).

Es muy anti-representativa toda esta cuestión, la columna vertebral es la creación artística sin duda y creo que debe haber una reestructuración y darle la justa representatividad a cada área (2024_G2-P5).

De igual forma, los Egresados expresaron que el área de educación (proyectos educativos) y gestión cultural son más extensas que la de producción artística: “había muchas preguntas de gestión y de proyectos (...) hablaba muy poco de la producción” (2024_E2). Además, algunos opinan que hay redundancia en las preguntas del área de educación: “donde también hubo bastantes más preguntas era la docencia, y sí eran preguntas que se repetían bastante” (2024_E5), y que, por otra parte, hace falta el desarrollo de reactivos en el área de

producción: “no se enfocaba tanto en cuanto a lo artístico (...) siento que quedan mucho a deber en cuanto a lo plástico” (2024_E2), así como la inclusión de las diversas disciplinas que se abordan en la LAP: “al haber tan pocas [preguntas] se limitaban a pocas disciplinas” (2024_E5).

Respecto a la subcategoría **4.5) Claridad de criterios evaluativos**, se evidencia en Documentos que los criterios de calificación fueron establecidos por un comité de académicos de la FA, que determinó los puntos de corte tras analizar los resultados de la prueba piloto: “Las condicionantes para obtener un resultado en particular están en proceso de definición, en función de las condiciones que los académicos del programa educativo en cuestión determinen, esto posterior a la aplicación piloto” (2022_D8), y se describe de manera concisa el proceso: “Número de áreas en las que se requiere pasar el mínimo de aciertos (...) definido por el comité académico de la LAP comisionado para la emisión de puntos de corte” (2022_D10).

Algunos Funcionarios indican que el nivel de desempeño fue elegido por los Docentes de acuerdo con los resultados de la prueba piloto: “Se establecen categorías para establecer los niveles de desempeño de los estudiantes (...) que determinan los especialistas que son los maestros” (2023_F1). Por otra parte, algunos Funcionarios no recuerdan con precisión la determinación de la calificación: “no recuerdo exactamente cómo se definieron o si quedó claro (...) sobre cómo iban a obtenerse las puntuaciones, de los máximos y mínimos” (2024_F2).

La mayoría de las Docentes no están familiarizados con el análisis de la prueba y la determinación de la calificación, ya que su participación se limitó a la elaboración de reactivos. Solo unos pocos fueron convocados para definir los puntos de corte:

una vez que se definió el instrumento todo lo que ha formado parte de la experiencia de su aplicación, no estuvimos presentes o activos en el proceso, y sí, hubo un momento en el cual una representación reducida del mismo equipo de trabajo tuvo oportunidad de

revisar las puntuaciones recibidas (...) estuvimos comentando o haciendo indicaciones, quienes básicamente considerábamos que habría que recalibrarse el instrumento, pero creo que hasta ahí nos quedamos, después de eso ya no tuvimos conocimiento sobre cómo prosiguió este instrumento, si se le hicieron modificaciones, si se ha seguido aplicando o si ya se están revelando otras clases de calificaciones (2024_G2-P6).

Finalmente, respecto a la subcategoría **4.6) Precisión de la calificación** en documentos se indica que el examen no pretende evaluar todas las capacidades que el estudiante ha adquirido durante su formación: “Los resultados no muestran todo tu posible desempeño como profesional, solo una muestra de tus habilidades” (2022_D8). Mientras que algunos funcionarios manifiestan que el examen refleja las capacidades de los sustentantes: “nos va a ofrecer un retrato sobre el estado de las capacidades profesionales de los estudiantes” (2024_F2), “Nos dice con qué nivel están saliendo” (F5_2023).

La mayoría de los docentes expresan que existe una discrepancia entre la calificación obtenida y el nivel de aprendizaje de los estudiantes: “Los resultados que hemos obtenido de las aplicaciones que se han hecho no concuerdan nada con lo que hemos visto en las aulas” (2024_G1-P2), “en una carrera como la de artes plásticas en donde la parte práctica tiene tanto peso, me parece que es un instrumento que se queda muy corto para dar cuenta de lo que ellos saben hacer” (2024_G3-P9). Esto lo atribuyen a aspectos del diseño del EELAP, ya que consideran que la competencia principal cuenta con menor énfasis en la cantidad de reactivos, mientras que competencias menos relevantes están sobrerrepresentadas:

¿por qué tiene más peso eventualmente el área de docencia cuando está no es una licenciatura en docencia de las artes? ¿por qué no tiene un peso específico el área de la

investigación? (...) como cualquier medición, tenemos que tomar en cuenta esos elementos para la interpretación (2024_G2-P8).

podría agregar opiniones de alumnos (...) y están inconformes con el resultado, ellos se dan cuenta que está demasiado desviado a las áreas de educación y gestión y que casi no vienen preguntas de producción de obra (2024_G1-P4).

los resultados fueron muy preocupantes, pero no es porque los alumnos no sepan, sino porque está mal planteado el instrumento como medida de lo que ellos saben hacer (2024_G3-P9).

Aunado a lo anterior, algunos egresados expresan cierta insatisfacción con su resultado, y señalan como insuficientes los reactivos del área de producción artística:

Estoy conforme con los resultados de las 3 áreas que ya había mencionado, siento que en producción pudo haberse rescatado más (...) fue en la que tuve menos calificación, pero igual entiendo, a partir de (...) la poca variedad (...) en las preguntas del área de producción (2024_E5)

No creo que refleje mi conocimiento, sí y no (...) había muchos aspectos de lo teórico y había poquito de lo práctico, y sabía un poquito de todo (...) mucho de lo teórico no se nos había presentado” (2024_E2).

5.5 Categoría Temporalidad

Esta categoría presenta los criterios que rigen la planificación y ejecución del proceso evaluativo. Está integrada por el análisis de las subcategorías de 5.1) *Planificación evaluativa*, de acuerdo con la programación de actividades y su cumplimiento; 5.2) *Estrategia de implementación*, sobre la organización para su ejecución; la 5.3) *Pertinencia del periodo*

evaluativo, en cuanto a la adecuada elección del momento para la aplicación; la 5.4)

Dosificación de la evaluación, de acuerdo con la distribución de los ítems y el tiempo para responder; y de la 5.5) *Periodicidad del análisis de resultados*, en cuanto a su realización y frecuencia.

Acerca de la subcategoría **5.1) Planificación evaluativa**, en Documentos se encuentra la presentación de un esquema de trabajo y la metodología del IIDE donde se mencionan las responsabilidades de las figuras involucradas y la descripción del proceso, esto se resume en la Tabla 33.

Tabla 33

Desarrollo de las evaluaciones de egreso de la UABC

Periodo	Etapa	Acciones	Responsables	
Sep. a Nov. 2020	E1. Delimitación del marco de evaluación	Identificación de las	Responsable de examen y Líder del proyecto	
		características particulares del programa educativo		
		Propuesta de delimitación conceptual del constructo		UA, Responsable del examen.
		Validación disciplinar		Comité disciplinar (académicos de la UA)
		Diseño de indicadores		Responsable de examen
		Validación disciplinar	y Comité disciplinar	
Dic. 2020 a Feb. 2021	E2. Elaboración de reactivos	Capacitación a comité disciplinar	Responsable de examen y Comité disciplinar	
		Elaboración de reactivos		
		Revisión lingüística de reactivos	Lingüista experto	
		Validación de reactivos	Responsable de examen y Comité disciplinar	

Periodo	Etapa	Acciones	Responsables
Mar. a Abr. 2021	E3. Aplicación y análisis de reactivos	Aplicación del examen Análisis de reactivos	UA y Responsable de examen Responsable de examen
Mayo 2021	E4. Emisión de resultados	Determinar puntos de corte Emisión de resultados individuales y por programa	Responsable de examen y Comité disciplinar Responsable de examen

Nota: Elaboración a partir de 2022_D1

Algunas de las etapas mencionadas en Documentos son identificadas por Funcionarios y Docentes según sus responsabilidades y participación. En la Tabla 34 se menciona el rol de los participantes de la investigación.

Tabla 34

Rol de los participantes de la metaevaluación en el desarrollo del EELAP

Participante	Figura	Responsabilidad
F1	Responsable del examen	Encargado de operar la metodología del proyecto con dos exámenes a su cargo. Tiene la responsabilidad directa de trabajar con los académicos de cada programa educativo
F3 ¹	Coordinación general de Formación Profesional (CGFP)	Responsable de concentrar el proyecto de la evaluación del egreso y asegurar la concordancia de los productos respecto al modelo educativo de la UABC.
F8 F4, F6 F5, F7, F9	Dirección FA ² <ul style="list-style-type: none"> • Subdirector FA • Coordinación de Formación Profesional FA 	Responsables de la gestión del proyecto dentro de las UA relacionadas con cada examen y designación de académicos participantes en el proyecto junto con la orientación metodológica de la Coordinación técnica de la evaluación del egreso. Su participación permitirá asegurar las condiciones necesarias para contar con el examen en los tiempos que se determinen

Participante	Figura	Responsabilidad
F2	Líder del proyecto	Responsable del examen designado por el Consejo de directores, es la figura responsable de asegurar las condiciones de operación del proyecto entre las UA, reunir académicos y acordar particularidades operativas con los Responsables de los exámenes del IIDE. Su labor debe estar respaldada por la Dirección de la UA como forma de legitimación frente a los académicos participantes
P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7, P8 y P9.	Comités disciplinares	Conformado por académicos nombrados por las UA para hacerse cargo de las tareas operativas junto con la orientación metodológica de los Responsables de los exámenes del IIDE. Son los encargados de elaborar las particularidades de cada examen.

Nota: ¹Se integró a laborar en el área del Departamento de Evaluación del Aprendizaje (DEA) en abril del 2023, por lo que no fue parte de la primera aplicación piloto del EELAP, sino de las aplicaciones posteriores.

² En enero de 2024 hubo un proceso de escisión en la FA. Por lo tanto, se presentaron cambios de los cargos de algunos participantes de la metaevaluación durante el desarrollo de la investigación: F4 tomó el cargo de la dirección; F6 estuvo en el cargo de subdirección hasta la escisión; y F8 se mantiene en dirección. Sin embargo, la información que proporcionaron fue en función a su relación con el examen de acuerdo con los roles mencionados en la tabla, hasta la aplicación del examen en el periodo 2023-2.

Los Funcionarios identifican la determinación de agendas de trabajo, organización entre los equipos, y el establecimiento de calendarios para la aplicación de los exámenes de egreso, tanto pilotos como oficiales. Sin embargo, a pesar de la organización hay diferentes aspectos que afectan el cumplimiento a tiempo de las actividades propuestas. Los actores educativos tienen diversas responsabilidades, esto dificulta la coordinación entre las partes involucradas: “A veces no se cumple lo que es el programa, pero no tanto por el trabajo fuerte de la institución, sino que dependemos de los colegiados y tienen varias actividades” (2024_F3). Asimismo, los docentes tuvieron que sumar a sus actividades, su participación en el diseño del examen: “era una participación voluntaria, ellos [docentes] no tenían descarga académica para participar en este

proyecto” (2023_F1). Además, se señalan que la falta de comunicación y los cambios administrativos inciden en la continuidad de los procesos:

hubo una especie de cruce en la comunicación con el equipo que diseñó el examen y nosotros, porque la invitación la hace el director a los docentes y yo [subdirección] pierdo un poco la información hasta que recibo una notificación de que se va a lanzar como proyecto piloto, y luego la transición coincide con la asignación de la dirección y luego con la escisión (2024_F6).

Por otra parte, algunos Docentes consideran que la capacitación para la elaboración de reactivos podría tener una mayor duración y estar enfocada en la disciplina artística: “la realización de los mismos reactivos era como una extensión de este taller (...) pero podría haber sido mejor, más tiempo, mayor preparación, aplicaciones concretas al campo al que pertenecemos” (2024_P7).

En cuanto a la subcategoría **5.2) Estrategia de implementación**, en Documentos se muestra la logística de la implementación, mediante un oficio (D9) emitido por la Coordinación General de Servicios Estudiantiles y Gestión Escolar (CGSEyGE) dirigido al personal directivo de las Unidades Académicas. En la Tabla 35 se muestra información sobre dicho oficio.

Tabla 35*Calendario de exámenes de egreso establecido por la CGSEyGE*

Organización del documento	Descripción
	Confirmar lugar de aplicación
	Enviar lista de estudiantes potenciales a egresar
Actividades solicitadas	Compartir nombre de responsables que participarán en el proceso
	Revisar el equipo de computo
	Citar a los estudiantes
Contacto	Envío de información solicitada y dudas relacionadas.
Calendario de aplicación 2023-2	Información por licenciatura: Examen, Unidad Académica, campus, fecha, horario y lugar

Nota: Elaboración a partir de 2023_D9.

Algunos Funcionarios identifican el proceso de la aplicación, el contacto con egresados y la forma en que se aplica el examen: “recibimos (...) la programación de los exámenes (...) 2 o 3 meses antes de que se vayan a aplicar, revisamos la lista de los potenciales a egresar (...) les enviamos un correo con la fecha, hora y el lugar” (2024_F5), “es un proceso muy administrativo de contactarlos, de informarles que van a realizar el examen (...) que es un requisito de egreso, la fecha y la aplicación.” (2024_F7). De igual forma, algunos Docentes que han participado como apoyo en la aplicación del examen relatan un proceso similar al manifestado en documentos:

a los coordinadores y al auxiliar de informática, que es quien nos apoya en el laboratorio de cómputo, nos comparten una lista de asistencia en donde se tiene el examen de ingreso (...) en términos ya del del sistema, pues con un temporizador, inician todos a partir de la hora indicada (2024_P7).

Por otro lado, se identifica que a los egresados no se les ha brindado suficiente información sobre el proceso de evaluación: “muchos de ellos no saben de su existencia hasta finalizar prácticamente el octavo semestre, pero no se le da información en cuanto a su formación durante el programa educativo, porque es nuevo” (F4_2024). Esto coincide con lo señalado por algunos egresados, quienes expresan incertidumbre sobre la implementación del examen: “se habían escuchado ciertos comentarios, un poco confusos, respecto (...) la aplicación del examen de semestres anteriores (...) terminó siendo un poquito a voz y al último se nos envió un correo con una guía” (2024_E5).

Varios Egresados mencionan que la evaluación de egreso les tomó por sorpresa y consideran que se les notificó con poca antelación: “fue muy al azar, así de la nada, nos dijeron un par de días antes «sabes qué, va a haber un examen de egreso»” (2024_E2), esto no les dio tiempo suficiente para estudiar “creo que en dos semanas (...) fue tan cortito el tiempo que ni siquiera leí ningún libro de la guía” (2024_E3), aunque particularmente, algunos egresados menciona haber tenido mayor tiempo para prepararse: “Yo ya me había graduado, al mes lo hice (...) estuvo bien” (2024_E1).

No obstante, en el periodo 2024-1, la Coordinación General de Formación Profesional (CGFP) ha efectuado nuevas medidas para informar a los responsables sobre la implementación del examen: “empezamos a hacer manuales operativos, que es lo que no había en el departamento para darle administración a la aplicación de los exámenes previos, durante y después” (2024_F3). En Documentos se muestra la logística de la implementación, la cual es resumida en la Tabla 36.

Tabla 36*Implementación operativa de la evaluación de egreso*

Fase	Descripción
Antes de la aplicación	<p><u>Supervisor 1</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Organizar el equipo de apoyo (personal y espacio). 2. Informar al estudiantado (organizar listas de asistencia). 3. Informar a la UA y equipo sobre la logística de aplicación (difundir manual operativo). 4. Dar seguimiento al estudiantado una semana antes del examen. <p><u>Responsable de laboratorio</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 5. Asegurar el funcionamiento óptimo de los equipos de cómputo y laboratorio.
	<p><u>Responsable de laboratorio</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 6. Iniciar en el sistema para habilitar los exámenes. 7. Informar al DEA de situaciones emergentes que obstaculicen la aplicación. <p><u>Supervisor 2</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 8. Organizar al estudiantado. 9. Informar sobre la duración e instrucciones generales. 10. Supervisar aplicación, y extender el tiempo en caso de que un porcentaje mayor del grupo no concluya en el tiempo establecido (3 horas). 11. Registrar las incidencias presentadas en el examen de egreso. 12. Registrar la opinión del estudiantado presentada durante la aplicación del examen de egreso.
Al término del examen	<p><u>Supervisor 1 y 2</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 13. Ordenar los materiales de aplicación. 14. Entregar la lista de asistencia a los encargados de la UA.
Al cierre de la aplicación	<ol style="list-style-type: none"> 15. El DEA informará vía correo electrónico a las UA los resultados de la aplicación.

Nota: Elaborado a partir de 2024_D13.

Con respecto a la **5.3) Pertinencia del periodo de evaluación**, se percibe apropiado por algunos Funcionarios que el EELAP se aplique al final del último semestre cursado: “Sí, porque ya los muchachos van terminando su trayectoria” (2024_F7), así como que su aplicación sea cada semestre: “Sí, claro, cada semestre tenemos egreso” (2024_F4), ya que es un requisito de titulación: “y se aplica antes de que egresen porque se considera un requisito de egreso” (2024_F9).

Aunque, algunos Funcionarios creen que aplicar el examen después de las entregas finales mejoraría la preparación de los estudiantes: “no sé si sea un buen tiempo para la aplicación (...) creo que pudiera hacerse después de que presentaran todos sus exámenes, para tener una dedicación plena” (2024_F9), de esta forma, los estudiantes completarían el estudio de todos los temas que son incluidos en la evaluación de egreso: “a lo mejor se les encima con otras actividades, pero ahí se están considerando los conocimientos que también están llevando en la etapa terminal” (2024_F7).

Algunos Egresados consideran apropiada la fecha de aplicación: “Diría que después sería mejor, pero tampoco considero que lo pusieron en un mal momento” (2024_E4), “pienso que está bien que haya sido al final del semestre (2024_E6), pero otros consideran que podría realizarse cuando no tengan que atender clases, permitiéndose así prepararse mejor:

si es para definir si vas a egresar de la carrera o no, pues sí se me hizo bastante bien que fuera al final del último semestre, pero sí era para evaluar qué tantos conocimientos tenemos los egresados al salir, creo que hubiera sido más prudente en vacaciones o en otra fecha que no sea en la escuela, para que nos dé tiempo de estudiar (2024_E3).

Además de que en el último semestre cursan asignaturas cuyo contenido será evaluado en el EELAP: “Sí podría sugerir que fuese ya terminando evaluaciones (...) porque al final

varias preguntas están relacionadas con nuestras últimas materias” (2024_E5), “muchas de las cosas relacionadas a gestión cultural que preguntaban el examen, te acordabas porque en ese mismo semestre estaba tomando gestión cultural” (2024_E2). Por su parte, E1 consideró que fue adecuado aplicar el examen después de terminar el último semestre: “Yo ya me había graduado (...) las cargas académicas no me hubieran permitido estudiar” (2024_E1), cabe mencionar que esta situación se dio de esta manera porque fue la primera aplicación piloto.

A cerca de la **5.4) Dosificación temporal de los ítems**, algunos Egresados piensan que el EELAP es extenso y su resolución puede llevar varias horas, lo que puede afectar la motivación del sustentante para responderlo adecuadamente: “llega un momento en el que es tan largo que ya la gente ni siquiera se preocupa de hacerlo bien, simplemente se preocupan de acabar lo más rápido posible” (2024_E2). Además, se menciona que la cantidad de reactivos está desequilibrada en relación con la importancia de cada área en el plan de estudios:

Siento que el examen se fijó mucho en el área teórica pero referente a lo educativo, desde mi punto de vista casi no preguntaron mucho sobre gestión cultural y en práctica artística, fue lo que menos me preguntaron, pero venía mucho sobre teoría educativa (2024_E1).

donde también hubo bastantes más preguntas era la docencia, y sí eran preguntas que se repetían bastante, que podrían haberse omitido para haber dado más tiempo de reflexión en las preguntas que lo requería (2024_E5).

Por último, sobre el **5.5) Análisis de resultados**, en Documentos se muestra que, como parte de la planificación, se contempló el análisis posterior a la aplicación piloto para determinar los criterios de calificación (Véase Tabla 33). Sin embargo, según lo mencionado por Funcionarios se encontró que no se han llevado a cabo análisis de manera sistemática de las

aplicaciones del EELAP: “Hicimos una especie de reporte de estos resultados, pero de ahí en adelante ya no tuvimos más retroalimentación” (2024_F2). No obstante, esta necesidad ha sido abordada recientemente, con la elaboración de varios reportes sobre los resultados dirigidos tanto al estudiante como a la UA:

cuando tomé el departamento vi que carecía de la parte administrativa, carecía de reportes que realmente sean útiles no solo para el alumno, sino también para la unidad, para los colegiados, para que puedan tomar decisiones y generar proyectos de intervención (...) mi primera preocupación era generar insumos para las unidades. (2024_F3).

5.6 Categoría Participación

Esta categoría describe la participación de los estudiantes en la evaluación. Está integrada por el análisis de la 6.1) *Opinión de los estudiantes* sobre del proceso de evaluación; la 6.2) *Participación de estudiantes en el diseño de la evaluación*, con relación a la elaboración de la evaluación de egreso; y de la 6.3) *Evaluación por parte del sustentante* relacionada con la valoración del estudiante sobre el instrumento del EELAP.

En cuanto a la subcategoría **6.1) *Opinión de los estudiantes***, de acuerdo con algunos Funcionarios, no se pidió la opinión del estudiante y no hay un proceso definido para incorporar sus opiniones, pero algunos han identificado la importancia de recoger sus comentarios: “Hemos estado tomando notas de los muchachos, al principio nada más los socializaban, pero ya lo estamos haciendo de manera sistemática en la que tomamos nota y hacemos un reporte (...) y vemos qué áreas de oportunidad tenemos” (2024_F5_20). Algunos Egresados recuerdan que se les pidió su opinión el mismo día de la aplicación:

En el momento en que aplicaron el examen y estábamos todos en la sala de cómputo, alguien nos llegó a preguntar que «cómo vieron el examen, qué opinan» y pues ya todos mis compañeros opinaron, por lo general las opiniones que escuché del examen sí eran críticas (2024_E3).

Respecto a la subcategoría **6.2) Participación de estudiantes en el diseño de la evaluación**, hasta ahora no han participado estudiantes ni egresados en el desarrollo del EELAP. No obstante, algunos Funcionarios consideran importante consultar a los egresados de la LAP para conocer su punto de vista sobre la práctica profesional de un artista plástico o visual:

en el diseño del instrumento, no, no se tomó en cuenta la participación de los estudiantes, aunque a mi parecer yo creo que hubiera sido mucho más que estar pensando en los estudiantes estar pensando en los egresados. Ellos también pudieron haber tenido una observación más precisa sobre cómo se ven estos conocimientos ya en su desarrollo profesional (2024_F2).

Aunque no se consultó formalmente a los estudiantes, algunos Docentes mencionaron haber recurrido a su opinión para preparar mejor los reactivos:

el coordinador y algunos maestros hicieron algunos sondeos informales, pero sin entrar en el contexto de «esto es para un examen de egreso», se hacían preguntas (...) sobre todo con alumnos de séptimo y octavo semestre «¿Cómo responderías a una pregunta como esta? ¿Sabes esto?» (...) entonces iban calibrando sus propios ítems, de manera informal” (2024_F6).

Los Egresados mencionan no haber participado con sus opiniones en el diseño del examen: “No, me acuerdo que nomás nos dijeron lo van a hacer y ya” (2024_E4).

Para terminar, en cuanto a la subcategoría **6.3) Evaluación por parte del sustentante**, hasta ahora no se ha efectuado una evaluación por parte del estudiante que realizó el examen: “está pendiente una evaluación del examen, considerar el punto de vista de los alumnos, creo que también considerar el punto de vista de los docentes y modificarlo” (2024_F7). Aunque, en el periodo 2024-1, estuvo desarrollándose un formato para recopilar información de los sustentantes acerca de su experiencia en relación con el examen: “en esta semana iniciamos la elaboración de un formato que todavía no se incorpora” (2024_F3).

Los Egresados mencionan que no se les ha pedido su valoración sobre el examen: “La persona que lo aplicó nos hizo ciertas preguntas al finalizar, pero igual fue para ella enterarse y posiblemente a futuro apoyar a quienes vayan a aplicar el examen, pero como tal algo formal, no” (2024_E5).

5.7 Categoría Utilitaria

La categoría utilitaria se centra en el uso de los resultados evaluativos del EELAP identificados a partir de las fuentes de información. Comprende el análisis de las subcategorías de: la 7.1) *Comunicación de los resultados evaluativos*, que implica la entrega oportuna de los resultados al sustentante; el 7.2) *Uso para la mejora de la enseñanza*, referente con la adaptación de las metodologías docentes; el 7.3) *Uso para mejorar el aprendizaje del estudiante que egresa* a través de la retroalimentación formativa por parte del docente; y el 7.4) *Uso para la toma de decisiones colegiadas* enfocado en el análisis colectivo de los resultados que incidan en la pedagogía y las políticas educativas.

En lo referente a la **7.1) Comunicación de los resultados evaluativos al estudiante**, algunos Funcionarios mencionan que se le muestra un resultado numérico al estudiante al terminar de responder el examen: “en cuanto terminan salió el resultado y es a través de la

misma plataforma que utilizan (...) en las primeras ediciones sí nos entregaban el resultado ya las siguientes, ya no, solamente sé que los alumnos descargan una constancia por la plataforma” (2024_F7). Mientras que algunos Docentes mencionan que se da un reporte individual: “La información es personal, ellos reciben, por derecho, por normativa” (2024_G2-P).

Casi todos los Egresados visualizaron un resultado numérico cuando terminaron de responder el examen: “El resultado me lo aventaba la página en la que lo hicimos el examen” (2024_E4), “nos dimos cuenta de eso nada más por el número que nos arrojó, porque lo acabas y te salía una especie de ruedita así de espera y pum te aparece ahí el número y listo 75 de calificación y ya te puedes ir” (2024_E2), sin embargo, el egresado E1 desconoce su resultado: “me dijeron que quedaba como registrado algo pero que había que interpretarlo y que al mes nos iban a decir, pero nunca me dijeron” (2024_E1).

Algunos Egresados mencionan conocer su reporte de resultados, pero no recibieron orientación suficiente para acceder a él: “nos dijo «consideren que van a tener que llevar este documento, no sé cómo lo puedan buscar, pero consideren encontrar el documento de la evaluación» y nos sugirió que buscáramos en la página de la UABC (...) estuve buscando en la página de UABC y me salió lo de los resultados del examen, ahí es donde me pude informar, pero nunca se nos indicó de qué manera podíamos acceder a esos resultados.” (2024_E5).

Referente al **7.2) *Uso para la mejora de la enseñanza***, tanto Funcionarios como Docentes reconocen que no se han hecho adecuaciones en las estrategias de enseñanza. La mayoría de los Docentes expresaron que los resultados evaluativos no se les comparten: “No se nos informa” (2024_G1-P3), mientras que algunos desconocen esta posibilidad del examen: “es necesario que sepamos de dónde cojean (...) yo no me enteré de que hubiera esas intenciones [de informar a los docentes sobre los resultados]” (2024_G1-P1). Asimismo, otros subrayan la

importancia de recibir y analizar los resultados: “hace falta presentar los resultados en las reuniones de la academia y a partir de ahí empezar a ver las estrategias” (2024_G2-P7).

En relación a lo anterior, tampoco se ha atendido adecuadamente la subcategoría sobre el **7.3) Uso para mejorar el aprendizaje del estudiante que egresa**. Aunque, el formato de entrega de resultados al estudiante evidencia que la retroalimentación es un proceso considerado: “Los resultados (...) un insumo de reflexión sobre tu propio avance. Te invitamos a analizar tus resultados con apoyo de tus docentes” (2022_D10). Hay Egresados que no accedieron a su reporte individual y desconocen su desempeño en cada área evaluada: “no se me dijo la calificación por área, simplemente me apareció el número ahí 75 y pues ya no vimos para atrás” (2024_E2).

Funcionarios señalan que el reporte de resultados individual ayuda al estudiante a reflexionar sobre el nivel logrado en las competencias: “Para cada alumno se da un reporte y le da una referencia de cuáles son las competencias profesionales que ha alcanzado”(2024_F3). No obstante, solo se entrega un resultado numérico por área del examen, sin ofrecer retroalimentación específica ni involucrar a los docentes en este proceso. Por su parte, los Docentes no están al tanto de esta intención de retroalimentación planteada en Documentos: “No, de hecho, no, pero me interesa esa parte” (2024_G2-P7).

En este sentido, varios Egresados añaden que ante la falta de un documento y de retroalimentación se les impide identificar sus áreas de oportunidad: “en vez de que la gente reflexione y que saque sus conocimientos, así todo lo que aprendieron, lo que van a hacer es que nomas van a estar llenando por terminar” (2024_E2), lo que dificulta que puedan abordar los aspectos a mejorar en su desempeño: “yo por mi cuenta tengo que buscar modos de subsanar ese conocimiento que no tengo, pero no me hubiera dado cuenta sin el examen” (2024_E1).

Finalmente, en relación con la subcategoría **7.4) *Uso para la toma de decisiones colegiada***, de acuerdo a Documentos, después de la aplicación del EELAP se elaboraron análisis estadísticos por parte del IIIDE, en la que se estimó la dificultad y discriminación de los ítems:

- Índice de dificultad. Proporción de respuestas correctas en cada ítem.
- Varianza y desviación típica. (...) de las respuestas de cada ítem.
- Correlación biserial puntual. Correlación ítem-total (entre la puntuación de cada ítem y la puntuación del área considerando todos sus ítems).
- Correlación biserial puntual corregida (2022_D11).

Según Funcionarios, después del análisis de estos resultados se elaboró un informe:

“Formé parte del análisis de los resultados de la prueba piloto, (...) la revisión de los porcentajes de respuesta (...) hicimos una especie de reporte de estos resultados, pero de ahí en adelante ya no tuvimos más retroalimentación [refiriendo a los docentes y la UA]” (2024_F2). A pesar de ello, algunos Funcionarios y Docentes mencionan que no se ha compartido información detallada: “no tenemos acceso a los resultados, a un compilado, como coordinador no tengo esa información disponible y hasta donde sé, no se tiene en la facultad, en las primeras veces sí había un resultado, pero nada más era un número” (2024_F7). Asimismo, mencionan que no se han elaborado estrategias colegiadas: “como es la segunda aplicación [formal] de un examen, todavía no llegamos a esa parte, pero es el objetivo de la creación de ese instrumento, es hacer un análisis para fortalecer aquellas áreas de oportunidad” (2024_F4).

Algunos Funcionarios mencionan que es una necesidad que aún no se ha abordado adecuadamente y que debería prestarse atención a los resultados: “Definitivamente se deben de identificar aquellas áreas de oportunidad (...) donde los alumnos manifiestan una carencia de

conocimientos, se tendrá que hacer un análisis si realmente las preguntas están bien dirigidas y se ven en los contenidos temáticos” (2024_F5). En cambio, otros mencionan que aún no se han hecho análisis colegiados de los resultados, debido al poco número de aplicaciones: “se ha aplicado una sola vez a una muestra pequeñísima que no es nada representativa, entonces sería irresponsable realizar ajustes con base en esa información, necesitamos tener un mayor volumen” (2024_F8).

Recientemente, se han elaborado informes de los resultados para que la UA los utilice como insumo. Después de la aplicación del 2023-2, el DEA añadió la elaboración de varios reportes, respondiendo a la carencia previa de estos: “Tenemos 3 informes diseñados, no había ningún informe, está el informe de institucional (...) un reporte por facultad (...) y un tercer reporte de frecuencia” (2024_F3).

Capítulo VI. Discusión

El presente apartado muestra los hallazgos derivados a partir de los resultados obtenidos. Dichos hallazgos se examinan en comparación con estudios previos, destacando similitudes y diferencias. Asimismo, se contrastan con los estándares establecidos por AERA et al., (2018) en relación con el desarrollo y los usos previstos de pruebas educativas.

La discusión de los resultados se presenta en siete secciones, cada una centrada en uno de los objetivos específicos de investigación, los cuales corresponden a las categorías de análisis, como se indica en la Tabla 37.

Tabla 37

Secciones, por objetivo de investigación, en las que se detalla la discusión de los resultados

Objetivo de investigación	Categoría de análisis
Analizar los principios éticos del EELAP.	Ética
Analizar las funciones del EELAP.	Funcionalidad
Analizar el contenido del EELAP.	Contenido
Analizar el método del EELAP.	Metodológica
Analizar la planificación temporal para la ejecución del EELAP.	Temporalidad
Analizar la participación de los estudiantes en el EELAP.	Participación
Analizar los diferentes usos que se le da al EELAP.	Utilitaria

Nota: Los objetivos específicos se presentaron en el apartado 1.3, titulado: “Objetivos de investigación”.

Esta estructura permite una organización más clara y detallada de los hallazgos más relevantes, facilitando la comprensión de cómo cada aspecto a evaluar del (Examen de Egreso de la Licenciatura en Artes Plásticas (EELAP) contribuye a los objetivos específicos.

6.1 Análisis de los principios éticos del EELAP

El diseño del EELAP evidencia, de manera general, el principio ético de coherencia ya que se reconoce que los objetivos por evaluar en el examen están alineados con los objetivos del perfil de egreso de la LAP. Al respecto, Funcionarios, Docentes y Egresados indicaron que los objetivos evaluados en el EELAP están en sintonía con las competencias establecidas en el plan de estudios. Esto coincide con la aportación de Möller (2014), quien afirma que la coherencia en la evaluación se refiere a la correspondencia entre lo que se evalúa y el perfil de egreso, logrado mediante la adecuada cobertura de los objetivos o las competencias.

Sin embargo, se manifestó que existe una discrepancia entre la enseñanza impartida en la LAP y el contenido evaluado en el EELAP. Algunos Egresados mencionaron que se incluyeron temas que no recuerdan que hubieran sido abordados durante su formación. En este aspecto, Huamán et al. (2020) señalan que la correspondencia no solo debe existir entre el perfil de egreso y la evaluación, sino también con el proceso de enseñanza, lo que constituye un reto común en la evaluación de egreso a nivel universitario. Por su parte, Cunill et al. (2016) señalan que esto plantea un problema ético de objetividad, debido a una “inadecuada relación entre contenidos impartidos y los contenidos evaluados” (p.1011). Los autores sostienen que la evaluación, como un acto ético, implica una responsabilidad profesional, y conlleva una reflexión profunda sobre la práctica docente en cuanto el proceso de enseñanza y las estrategias evaluativas empleadas, con el fin de mejorarlas continuamente. Asimismo, de acuerdo con los estándares de American Educational Research Association [AERA] et al. (2018), los desarrolladores de las pruebas educativas son responsables de asegurar que el proceso evaluativo brinde a todos los individuos una oportunidad equitativa para demostrar sus conocimientos sobre

el constructo evaluado (e12.3)¹. Para ello, es fundamental el diseño cuidadoso de los ítems, de manera que se maximice el acceso al contenido de la prueba a todos los estudiantes.

Con respecto al principio ético de transparencia, la evaluación de egreso presentó la necesidad de socializar los criterios e indicadores de desempeño con los estudiantes. Tanto Funcionarios como Egresados, señalaron que no se proporciona información al respecto a los estudiantes, además, la guía de egreso solo menciona que los niveles de desempeño están en proceso de definición. En este contexto, resulta importante comunicar a los estudiantes los criterios de evaluación y los niveles de exigencia, ya que, de acuerdo con Paricio (2010), esto es esencial para que puedan gestionar su aprendizaje de forma autónoma y autorregulada, además de fomentar el desarrollo de procesos metacognitivos (Toranzos, 2014). Por lo tanto, es importante explicitar los criterios e indicadores de la evaluación (Sheppard, 2006), así como las expectativas de desempeño, para evitar que la evaluación resulte opaca y facilitar la comprensión del proceso evaluativo por parte de los estudiantes (Cruz, 2022). Estos hallazgos sugieren un área de oportunidad respecto a la transparencia de la práctica evaluativa del EELAP, ya que dificulta a que los estudiantes comprendan cómo serán evaluados y que reflexionen sobre su proceso de aprendizaje.

En relación con el principio ético de claridad, la guía de estudios del sustentante provee información sobre sus propósitos, contenido, tipos de reactivos y resultados. Esto concuerda con los estándares (AERA et al., 2018), que sugieren elaborar estrategias para apoyar a los estudiantes a familiarizarse con el formato de evaluación empleado (e12.3). No obstante, la comprensión de los estudiantes sobre las implicaciones de su participación depende de la

¹ A partir de aquí, cuando se refiera a los estándares establecidos por AERA et al. (2018), se indicará entre paréntesis el número de criterio correspondiente. Por ejemplo, el estándar 1.1 se mencionará como “(e1.1)”.

claridad de dicha información. Según los Egresados, se identifica que los fines evaluativos, los temas a evaluar y la interpretación de la calificación no son del todo comprensibles.

En cuanto a las finalidades o propósitos evaluativos, aunque se brinda información al estudiante a través de funcionarios, documentos y docentes, aún persisten dudas sobre la aprobación del examen para la titulación. El requisito de egreso de aplicar el EELAP, independientemente del resultado obtenido, no se menciona en la guía de estudios ni se ha formalizado en el proceso de titulación. Algunos Egresados que presentaron constancia de haber realizado el examen comentaron que este documento no fue solicitado. Lo anterior resalta la necesidad de cumplir con los estándares (American Educational Research Association et al., 2018), que sugieren que los desarrolladores y/o usuarios de las pruebas comuniquen claramente sus propósitos y el uso previsto de los resultados, así como la supervisión de su impacto (e12.1), para asegurar que todos los participantes comprendan y valoren el papel del EELAP en su formación y proceso de titulación.

Respecto a las temáticas por evaluar, la guía de estudios no especifica la profundidad de los temas, y no dirige de manera puntual el estudio del sustentante. Los Egresados comentaron que el documento presenta una lista extensa de libros, difícil de abordar en el tiempo disponible para prepararse. Esto difiere con las recomendaciones de Pino y Urías (2020), quienes señalan que las guías didácticas deben apoyar al estudiante a identificar los objetivos y metas de aprendizaje, delimitar los contenidos, facilitar el estudio y fomentar el aprendizaje autónomo, además de ofrecer una bibliografía precisa y accesible.

Por último, en lo que refiere a la claridad de la calificación, se evidenció que, aunque existe un reporte individual que explica la obtención del resultado logrado, éste no fue compartido de manera general entre los estudiantes. Según lo mencionado por funcionarios y

egresados hay incertidumbre acerca de la interpretación de la calificación; la mayoría de los egresados solo pudo ver un resultado numérico en la plataforma del examen, sin ningún referente que les permitiera comprenderlo, y solo algunos accedieron al informe individual. Al respecto, de acuerdo con Cruz (2022), prácticas evaluativas como “la discrecionalidad en los criterios de evaluación; la ambigüedad en la ponderación” (p. 656), crean confusión entre los estudiantes sobre las expectativas de aprendizaje y cómo serán evaluados, lo que a su vez genera una sensación de arbitrariedad en el proceso.

6.2 Análisis de las funciones del EELAP

Se identificó que el EELAP tiene una función sumativa ya que busca medir el rendimiento de los egresados al finalizar el programa de estudios. En este sentido, Funcionarios y Docentes mencionaron que el examen busca evaluar el nivel general de conocimientos que han adquirido los estudiantes al egreso. Esto coincide con una evaluación sumativa, la cual de acuerdo con Leyva (2010) es: "un balance general de los conocimientos adquiridos o de las competencias desarrolladas después de que se ha operado un programa de intervención educativa" (p.7). Dicha función de la prueba se describe en los Documentos del diseño de la prueba, como en las fases de trabajo y las especificaciones. Lo anterior es consistente con los estándares (AERA et al., 2018), donde se indica que, cuando una prueba tiene el propósito de medir el rendimiento, es esencial demostrar el grado en que se cubren los conocimientos y procesos del área evaluada (e12.4).

Por otro lado, se identificó que el EELAP también cumple una función formativa para el plan de estudios de la LAP, ya que su finalidad es proporcionar información valiosa para mejorar los procesos educativos. Según Funcionarios y Docentes, señalaron que el examen tiene como propósito identificar el dominio de las competencias de los estudiantes, con el fin de

contribuir a la adecuación del plan de estudios y al desarrollo de estrategias que atiendan áreas de oportunidad. Esto confirma el carácter formativo del EELAP, ya que busca generar información para la regulación y mejora del proceso de enseñanza y aprendizaje (Leyva 2010, González, 2000). Aunque los exámenes de egreso suelen asociarse con un enfoque sumativo, ya que se centran en verificar el cumplimiento de los objetivos de un programa, el uso de sus resultados para adaptar los procesos educativos y alcanzar las metas de aprendizaje fomenta una evaluación formativa (Moreno y Ramírez, 2022; Toranzos, 2014). Esta función también se describe en Documentos de la elaboración del examen y en la guía de estudios, lo cual demuestra la intención de utilizar sus resultados para la mejora del plan de estudios. Esto concuerda con los estándares de AERA et al. (2018), quienes sugieren adoptar medidas desde la fase del diseño para hacer explícito el propósito (e1.1), y promover el uso apropiado de los resultados (e13.4), cuando se empleen en la evaluación de un programa educativo.

Por otra parte, se advirtió que el EELAP podría no medir adecuadamente los aprendizajes ni contribuir de manera plena en la mejora del plan de estudios. Según algunos Docentes, el diseño de la evaluación se enfocó en valorar la capacidad de los estudiantes para aplicar sus conocimientos en un ámbito profesional amplio, en lugar de centrarse en el programa educativo, además, identificaron diferencias en su implementación en los diferentes campus. En este contexto, para asegurar que el EELAP mide los aprendizajes adquiridos en la LAP y que sus resultados sean útiles para la mejora del plan de estudios, es fundamental que la evaluación, así como la enseñanza, se base en los resultados de aprendizaje establecidos en el programa académico (Champin, 2014).

Asimismo, se identificó que la evaluación de egreso tiene la función de brindar retroalimentación al estudiante, pero no proporciona información que le permita comprender su

progreso formativo. Algunos Funcionarios y Docentes indicaron que se elabora un reporte individual (D8), en el que se indica el porcentaje obtenido en cada área y el resultado global. No obstante, dicha retroalimentación sigue un enfoque tradicional (Moreno y Ramírez, 2022), que no brinda detalles sobre el desempeño ni ofrece sugerencias concretas para la mejora del aprendizaje del sustentante. En este sentido el EELAP sí brinda información sobre el progreso en los aprendizajes; según Funcionarios y Docentes, esta evaluación permite reconocer las competencias de mayor y menor dominio. Asimismo, en Documentos del contenido del examen se establece una relación entre las áreas y habilidades del examen, el nivel de complejidad y los PUA (Programa de Unidad de Aprendizaje) de la LAP. Sin embargo, esta estructura no se emplea para generar un reporte de resultados que informe de forma pormenorizada el desempeño individual del sustentante. Segura (2018) cuestiona este tipo de estrategia, argumentando que la retroalimentación que se limita a los resultados, sin considerar el proceso es insuficiente. Para que la evaluación realmente sea formativa, debe ofrecer información útil sobre cómo ha sido el progreso del estudiante, ayudándole a identificar fortalezas y debilidades, y brindándole orientación sobre cómo mejorar su desempeño.

6.3 Análisis del contenido del EELAP

En cuanto al contenido del EELAP, existe un alineamiento general entre las áreas de conocimiento evaluadas en el examen (áreas de ejercicio profesional), y las competencias declaradas en el plan de estudios de la LAP, lo cual se refleja en la tabla de especificaciones. Según lo señalado por Docentes, Funcionarios y Documentos, dichas áreas fueron establecidas en función de las competencias de la LAP, tras el trabajo conjunto realizado por académicos de la FA, quienes, organizados por área de especialización, revisaron del plan de estudios y validaron las áreas propuestas. Como menciona Leyva (2010), la inclusión de docentes con

conocimiento curricular es indispensable para definir lo que se debe evaluar, es decir, los resultados de aprendizaje esperados, y asegurar la congruencia entre las especificaciones y el plan de estudios, ya que esto requiere de un análisis profundo de las unidades de aprendizaje.

En relación con lo anterior, es importante que los docentes logren alcanzar consensos sobre los saberes esenciales que un egresado debe adquirir durante su formación en la LAP. Algunos Docentes mencionaron que el trabajo en equipo fue una experiencia muy enriquecedora, pero también reconocen la necesidad de una mayor colaboración y diálogo entre los académicos de la FA para analizar y delimitar los conocimientos indispensables del plan de estudios. La definición de un objeto de evaluación es compleja y requiere ajustes sucesivos para aproximar la evaluación a lo que realmente pretende evaluar (Toranzos, 2024), y este proceso demanda un trabajo conjunto y reflexivo del profesorado (Gamboa et al., 2023). A medida que se logre este consenso, las especificaciones de contenido del EELAP podrán alinearse mejor con los estándares (AERA et al., 2018), al reflejar con mayor precisión el dominio de competencias esperado al finalizar el programa educativo (e12.4), lo cual contribuye a la validez y coherencia de la evaluación.

Por consiguiente, se identifica la oportunidad de ajustar el alineamiento específico de las áreas de conocimientos del EELAP, tomando en cuenta las asignaturas cuyos objetivos abonan a las competencias del perfil de egreso. Algunos Docentes mencionaron que la delimitación de las áreas de conocimiento se enfocó en la aplicación de las competencias generales en el campo profesional y no en el contenido del programa o las asignaturas. En cambio, varios autores (Gamboa et al. 2023; Leyva, 2010; Paricio, 2010) destacan la importancia del análisis de las asignaturas para comprender los resultados de aprendizaje esperados y los aportes relevantes de cada una para el cumplimiento del perfil de egreso. Esto permite ubicar las asignaturas

adecuadamente dentro del currículo, asegurando su coherencia con las competencias generales que definen la titulación, y garantizando que un programa académico cumpla con sus objetivos formativos (Paricio, 2010).

En cuanto a las habilidades evaluadas en el examen de egreso, existe un alineamiento con las competencias declaradas en el plan de estudios de la LAP. Según lo mencionado por Docentes, Funcionarios y Documentos, cada área se subdividió en acciones y habilidades que describen lo que el egresado debe ser capaz de hacer según las competencias. Esto coincide con lo propuesto por Downing y Haladyna (2006), quienes señalan la importancia de elaborar resultados de aprendizaje específicos para cada tema o área de conocimiento en un examen, indicando lo que el estudiante debe demostrar en relación a un perfil de referencia.

Sin embargo, la subdivisión de las áreas del examen revela que las habilidades evaluadas no engloban las competencias del perfil de egreso con la misma profundidad. En la tabla de especificaciones se constata que, a pesar de que las competencias (áreas del examen) cuentan con el mismo número de competencias específicas, el número de habilidades varía considerablemente entre ellas. Esto difiere con lo planteado por Leyva (2010), quien sugiere que los indicadores de aprendizaje deben redactarse en función de cada objetivo o competencia y proporcionar evidencia suficiente de su desarrollo.

En lo relativo a las actitudes, el contenido del examen no está alineado con las competencias de la LAP. Algunos Funcionarios y Docentes señalaron que dichas actitudes no fueron tomadas en cuenta. Según Documentos de la planeación del EELAP, se indicó excluirlas en la redacción de las áreas del examen, aunque podrían formar parte de la prosa de las habilidades. Esto coincide con los hallazgos de Núñez (2017), quien señala que los instrumentos de evaluación suelen omitir la valoración de contenidos actitudinales. Asimismo, Huemán et al.

(2020), sostienen que no se ha logrado vincular la evaluación de egreso en Educación Superior (ES) con el enfoque de competencias. De acuerdo con Díaz (2019) una evaluación auténtica de competencias profesionales debe integrar las actitudes, no sólo los conocimientos y habilidades. A su vez, Moreno (2011) subraya la importancia de no relegar los contenidos valórales a un segundo plano, destacando su relevancia para una formación ética.

6.4 Análisis del método del EELAP

El EELAP es un examen estandarizado de respuesta cerrada que evalúa las competencias de los egresados mediante reactivos que abarcan los niveles de comprensión, aplicación, análisis y evaluación. De acuerdo con Documentos del diseño del instrumento, se utilizó la taxonomía de Bloom para establecer la complejidad de los ítems. Como sugieren los estándares (AERA et al., 2018), se debe explicitar hasta qué punto los reactivos cubren el dominio objetivo - es decir, los conocimientos y habilidades que pretende medir – y reconocer las limitaciones de la prueba (e12.4). Por su parte, Docentes y Egresados indicaron que los reactivos de opción múltiple se centran en evaluar conocimientos teóricos o procedimentales, con un enfoque en aspectos conceptuales o de memoria. Esto es similar a lo que diversos autores mencionan sobre las pruebas escritas, al indicar que tienen un énfasis en saberes memorísticos (Acebedo, 2017; Martínez et al., 2022), y no logran captar aprendizajes complejos, como se esperaría en la Educación Superior (ES) (Villarroel y Bruna, 2019).

En cuanto al diseño del instrumento, la formulación de los reactivos se vio afectada por el ámbito de especialización de los profesores encargados de su elaboración. Los Funcionarios y Docentes mencionaron que se impartió un curso para la redacción de los reactivos; a pesar de ello, indicaron que surgieron complicaciones, especialmente para los profesores encargados del área de producción artística. En este contexto, algunos subrayaron que la diversidad en la

formación del profesorado, algunos especializados en pedagogía y otros en disciplinas artísticas, planteó desafíos para determinar aspectos prioritarios en la evaluación y la enunciación de los reactivos. Este desafío está vinculado con la formación de los evaluadores, un aspecto crítico en la evaluación de aprendizajes. Esto coincide con el hallazgo de Sepúlveda et al. (2017), quienes señalan que, aunque los docentes poseen un sólido dominio de su área, necesitan capacitación en estrategias de evaluación para abordar de manera integral todos los contenidos. Según Moreno (2016), la competencia en evaluación es un eje para el desarrollo profesional docente y el diseño de evaluaciones efectivas, lo que requiere no solo disposición del docente por adquirir nuevos conocimientos, sino también condiciones escolares que respalden su capacitación, algo que, de acuerdo al autor, no se resuelve con un curso aislado.

Asimismo, se identifica que el EELAP podría estar haciendo un uso inadecuado de los exámenes estandarizados al ignorar las características y necesidades de disciplina específicas para la valoración de los aprendizajes. Funcionarios y Docentes reconocen que este tipo de examen no es un método de evaluación utilizado normalmente en la enseñanza de las artes plásticas. Estos exámenes son limitados para explorar algunas habilidades, como la creatividad y los valores (Sánchez y Delgado, 2022). Ante esta situación, Cunill et al. (2016) señalan que es fundamental que las metodologías de evaluación sean correspondientes con la concepción del aprendizaje y las estrategias de enseñanza aplicadas. De lo contrario, se ignora el ámbito específico de la evaluación al abusar del uso de exámenes que regularmente evalúan solo ciertos tipos de aprendizajes (Toranzos, 2014).

En relación a lo anterior, se evidenció que el EELAP no es un instrumento apropiado para evaluar de manera plena las competencias del perfil de egreso de la LAP. Docentes y Egresados mencionaron que una prueba estandarizada no logra capturar el dominio de la

competencia principal del plan de estudios, que es la producción artística. Ante esta situación, diversos autores (Elizalde et al., 2008; García-Berro et al., 2012; Hernández-Villafaña, 2022) (en estudios sobre evaluación docente) señalan la importancia de que los instrumentos evaluativos se adapten al ámbito de conocimiento. A su vez, Leyva (2010) también subraya que las competencias implican la adquisición de conocimientos, habilidades y actitudes, y sus aplicaciones en situaciones reales o simuladas, por lo que es fundamental que la evaluación recupere evidencia de estos tres aspectos, que manifiesten el desempeño y el progreso del estudiante de forma amplia. Asimismo, según los estándares, los estudiantes que deben demostrar su competencia para obtener una titulación deberían contar con alguna de las siguientes alternativas: presentar una versión diferente del examen o utilizar un método técnicamente apropiado para evidenciar su dominio en el área evaluada (e12.9).

En este contexto, se ha reconocido la necesidad de incorporar métodos adicionales que permitan evaluar de manera más efectiva el dominio de las competencias de la LAP. Algunos Docentes sugieren mejorar o complementar el instrumento, sugiriendo que la evaluación de egreso, así como la de ingreso, incluya una revisión de portafolio y una entrevista. Esta propuesta coincide con estudios sobre la evaluación en arte, que destacan la relevancia utilizar portafolios y rúbricas para evaluar habilidades artísticas (Dikici, 2009). Además, varios autores señalan que, en un enfoque por competencias, las técnicas de evaluación más recomendadas incluyen portafolios, simulaciones, proyectos, entrevistas y observación (Moreno, 2016; Acebedo et al., 2017; Huamán et al., 2020). Esta estrategia también abordaría la limitación de los exámenes estandarizados para capturar aprendizajes complejos, al complementarlos con métodos cualitativos (Martínez et al., 2022).

El desarrollo de una prueba estandarizada en artes plásticas, aunque poco común, ofrece la ventaja de proporcionar un marco de referencia para medir el nivel de logro de las competencias. Según Funcionarios y Docentes, el EELAP brinda información sobre las áreas de fortaleza y debilidad de las diversas áreas del perfil de egreso, lo que facilitaría la toma de decisiones pedagógicas. De este modo, a pesar de que las pruebas estandarizadas no son ideales para la evaluación de competencias, resultan ser valiosas siempre que aporten información útil sobre los resultados de un sistema educativo (Fernández et al., 2017), y se utilicen para ajustar la enseñanza y el aprendizaje de los estudiantes (Moreno, 2012).

Asimismo, se observó que el EELAP no posee un equilibrio en la evaluación de las competencias de la LAP, ya que no se definió el número de reactivos por área en función de su relevancia. En opinión de Docentes y Egresados, las competencias no se logran integrar de acuerdo con la importancia de cada una en el perfil de egreso. De igual manera, en Documentos se evidencia la cantidad de reactivos por área y el desbalance entre ellas. Esto difiere con lo planteado por Downing y Haladyna (2006), quienes destacan la necesidad de ponderar cada área del examen y constatarlo en la tabla de especificaciones, para asegurar que los reactivos sean una muestra representativa y equilibrada de los temas a evaluar.

En consecuencia, la calificación obtenida en el EELAP no corresponde con los aprendizajes reales de los estudiantes. Los Docentes mencionaron que el rendimiento de los estudiantes a lo largo de su formación no coincide con los resultados del examen, lo cual atribuyen a una sobrerrepresentación en dos áreas del examen (Educación y gestión), y a una subrepresentación del área de producción artística. A su vez, algunos Egresados comentaron que el examen solo evalúa una parte de sus conocimientos sobre producción artística, lo que asocian a una baja cantidad de reactivos en esa área. Esto podría comprometer la validez del examen, ya

que no se logra un adecuado grado de representatividad entre los resultados evaluativos y el nivel de logro alcanzado por los estudiantes (Paricio, 2010). Ante esta situación, los estándares de AERA et al. (2018) enfatizan la necesidad de analizar cuidadosamente las interpretaciones de los resultados y, si estas no están respaldadas por las evidencias, aclarar la situación para prevenir conclusiones erróneas o infundadas (e1.3). Además, se señala la importancia del juicio profesional no solo en el diseño de la prueba, sino también en la revisión o modificación del instrumento, con el fin de asegurar que la prueba sea apropiada para el uso previsto.

Finalmente, en cuanto a la determinación del resultado evaluativo, se establecieron puntos de corte a través de un comité de académicos de la FA; sin embargo, este proceso no fue socializado con el resto de docentes de la LAP. Esto contrasta con los estándares, que sugieren la documentación de los procedimientos de asignación de calificaciones para garantizar un uso e interpretación apropiados de una prueba (e12.6).

6.5 Análisis de la planificación temporal para la ejecución del EELAP

En relación con el desarrollo del EELAP, se identificó una planificación inicial para su diseño y aplicación; no obstante, también se reveló una brecha en la gestión del tiempo. En Documentos se describen las fases y los roles de los involucrados en el proceso, lo que sigue las recomendaciones de los estándares sobre la importancia de registrar el diseño de una prueba para garantizar su rigor técnico (e12.6). Funcionarios y Docentes señalaron que a pesar de que se contó con una agenda general, el progreso no se ajustó a lo previsto. Este desfase se atribuye a las diversas actividades que se llevan a cabo en la UA, y al carácter voluntario de la participación docente, lo que convirtió esta tarea en una responsabilidad adicional.

Además, en cuanto a la implementación del EELAP, se observó que su administración se ha ido definiendo progresivamente; sin embargo, persisten deficiencias en la preparación

integral de los actores educativos, un aspecto que recientemente comenzó a abordarse mediante la creación de nuevas estrategias y documentación. Según lo expresado por Funcionarios y Docentes, algunos están más familiarizados con el proceso de aplicación y con los materiales de la evaluación. Por otro parte, Egresados percibieron que el proceso no fue completamente claro; algunos opinan que fueron notificados con poco tiempo, mientras que otros mencionaron no haber recibido la guía de estudios, lo que redujo su oportunidad para estudiar. Este panorama contrasta con lo indicado por Pulido y Barreiro (2020), quienes plantean que la gestión universitaria debe ser un proceso dinámico y colectivo que alinee recursos humanos y temporales, lo que exige una adecuada preparación de los actores educativos y un liderazgo efectivo. No obstante, Funcionarios mencionaron la creación de un manual operativo y una carpeta digital compartida. Estas iniciativas fortalecen el cumplimiento de los estándares, que promueven la capacitación y la adecuada difusión de información entre los actores involucrados en las diferentes etapas de la evaluación (e12.16).

En lo referente al periodo de aplicación del EELAP, aunque el momento es considerado pertinente de manera general, existe la percepción de que debería ajustarse mejor al calendario de las evaluaciones del semestre. La mayoría de Funcionarios y Docentes expresaron que es adecuado aplicar la evaluación en el último periodo que cursan los potenciales a egresar, no obstante, algunos sugieren que sería más apropiado realizar el examen después de que los estudiantes concluyan con sus evaluaciones finales. Por su lado, algunos Egresados expresaron que sería más conveniente aplicar el examen al terminar el semestre, ya que durante este periodo aún están en evaluaciones y cubriendo contenidos del EELAP. Esto resultaría pertinente, puesto que, al tratarse de una evaluación terminal, sería más efectiva llevarla a cabo una vez concluido el proceso de enseñanza y aprendizaje (Ley y Espinoza, 2021).

En otro asunto, aunque el EELAP se ha implementado en varias ocasiones, se identificó que no se realizaron análisis sistemáticos de los resultados evaluativos hasta la última aplicación. Funcionarios mencionaron que se realizaron análisis tras el pilotaje en el 2022, pero no se habían elaborado informes útiles hasta el periodo 2024-1. Sin embargo, algunos Docentes y Funcionarios indicaron que no se han realizado análisis o que estos no han sido compartidos con ellos. Ante esta situación, es importante establecer tiempos para el análisis de los resultados y su difusión. Como mencionan Pulido y Barreiro (2020) la gestión evaluativa incluye tres etapas clave; planificación, aplicación y análisis, y debe entenderse como un ciclo continuo por parte de los actores educativos. Por esta razón, los autores recomiendan la adopción de normas y reglamentos que permitan familiarizar a todos los participantes con los procedimientos, para regular el trabajo de los diversos procesos institucionales, como la evaluación del aprendizaje.

6.6 Análisis de la participación de los estudiantes en el EELAP

Se identificó que el EELAP es una evaluación poco participativa y colaborativa entre estudiantes y docentes. Según lo indicado por Funcionarios, Docentes y Egresados no se consideró la opinión de los estudiantes para el desarrollo del instrumento, solo algunos Docentes expresaron haber consultado a los estudiantes para orientar su tarea de elaboración de reactivos. Asimismo, durante la implementación tampoco se consideró formalmente la opinión del estudiante, aunque sus opiniones han sido escuchadas y registradas por algunos Funcionarios o Docentes.

Por otra parte, no se ha considerado la opinión de los sustentantes sobre el instrumento de evaluación utilizado, lo cual podría ser útil para identificar áreas de mejora en su diseño o aplicación. Algunos Funcionarios y Docentes coinciden en que esta retroalimentación sería muy valiosa para la mejora del instrumento. Recientemente, durante el periodo 2024-1 se han

elaborado formatos para recopilar incidencias relacionadas con la plataforma de aplicación y la claridad de los reactivos. En este sentido, Cruz (2022) afirma la necesidad de que la evaluación incluya un espacio para reflexionar junto con los estudiantes a cerca de los métodos evaluativos. Además, Möller (2014) sugiere la creación de estrategias formales para que los estudiantes puedan dar su opinión sobre los instrumentos y proponer mejoras en la evaluación del aprendizaje.

6.7 Análisis de los diferentes usos que se le da al EELAP

En la evaluación de egreso se ha identificado la necesidad de comunicar a los estudiantes los resultados de manera clara. Algunos Funcionarios, Docentes y Egresados identifican la existencia de un reporte de resultados individual, sin embargo, la mayoría de los egresados señalaron no haberlo recibido, y quienes accedieron a él comentan que no tuvieron una orientación adecuada para descargar el formato. Esto contrasta con los estándares que señalan que los examinandos deben tener un acceso oportuno a su reporte e interpretación de la prueba (e12.18).

En relación con lo mencionado, el EELAP no proporciona una retroalimentación efectiva a los sustentantes. Los Egresados comentaron no haberla recibido, lo que les dificultó identificar sus áreas de oportunidad. Por su parte, los Docentes desconocen la intención manifiesta en el reporte de resultados, de que ellos orienten al estudiante en la comprensión de su desempeño y en cómo abordar sus brechas de aprendizaje. La elaboración de un reporte que carece de detalles y, además, que no es compartido ni con los egresados ni con los docentes, impide que se ofrezca una retroalimentación formativa al estudiante que le facilite comprender su situación actual en relación con los aprendizajes esperados (Moreno y Ramírez, 2022). Varios autores señalan la importancia de la retroalimentación, sugiriendo que debe ser relevante y oportuna (Cunill et al.,

2016), implicar un diálogo (Moreno, 2022,) o un reporte oral (AERA, 2018) y proveer una orientación puntual por parte del docente para cumplir con una función formativa (Cruz, 2022; Pasek y Briceño, 2015). En caso contrario, el estudiante no percibe la evaluación como una oportunidad para avanzar en su aprendizaje (Sánchez y Delgado, 2022).

Finalmente, se evidencia una incertidumbre sobre la utilidad práctica del EELAP, lo que sugiere falta de claridad en la comunicación de sus propósitos y procedimientos relacionados. A pesar de la existencia de informes de los resultados, en la FA no se han concretado los usos previstos de la prueba, como la toma de decisiones o la mejora de la enseñanza. Según algunos Funcionarios, todavía se está a la espera de análisis y de la aplicación de la prueba a un mayor número de estudiantes. A su vez, tanto Funcionarios como Docentes expresaron duda sobre alguno de sus usos. No obstante, en términos generales coincidieron en la necesidad de compartir los análisis entre los académicos y en la relevancia de revisarlos colectivamente para diseñar estrategias. Este panorama resalta la necesidad de adaptar constantemente la enseñanza en función de los resultados evaluativos para promover su mejora (Moreno, 2016), además de una mayor alineación con los estándares. AERA et al. (2018) destacan la responsabilidad de los desarrolladores y usuarios de la prueba de preparar a los actores educativos en la correcta interpretación de los puntajes. Lo que podría lograrse mediante la documentación del examen, la organización de talleres o la implementación de programas de desarrollo profesional (e12.14). Asimismo, es fundamental que los responsables de la prueba capaciten a los individuos encargados de tomar decisiones en el contexto escolar o proporcionar asesoría especializada (e12.15). Este aspecto es esencial para respaldar el uso apropiado de una prueba educativa, especialmente cuando los resultados se utilicen en la evaluación de programas (e13.15).

Capítulo VII. Conclusión

El objetivo general de la investigación fue evaluar el esquema de evaluación del Examen de Egreso de la Licenciatura en Artes Plásticas (EELAP) de la UABC de acuerdo con el modelo de metaevaluación del aprendizaje de Hernández et al., (2020) y los estándares para pruebas educativas (AERA et al., 2018), para la mejora del proceso evaluativo.

Por lo tanto, a fin de dar cumplimiento con la metaevaluación se presentan las fortalezas y áreas de oportunidad en torno a las categorías de: ética, funcionalidad, contenido, metodológica-instrumental, temporalidad, participación, y utilitaria; analizadas desde cada etapa del desarrollo del examen de egreso conforme a la metodología del Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo (IIDE) (Tabla 33). Acorde a lo mencionado anteriormente, las etapas identificadas son las siguientes:

- E1. Delimitación del marco de evaluación
- E2. Elaboración de reactivos
- E3. Aplicación y análisis de resultados
- E4. Emisión de resultados

7.1 Ética del EELAP

De acuerdo con las fuentes consultadas, en relación con la Ética del EELAP se identificaron fortalezas y áreas de oportunidad en las etapas 1, 3 y 4: “Delimitación conceptual”, “Aplicación y análisis de resultados” y “Emisión de resultados”. La Tabla 38 muestra la relación entre los criterios evaluados (código) por categoría y las fortalezas y áreas de oportunidad identificadas en cada etapa del proceso metodológico.

Tabla 38*Relación de la categoría Ética con el proceso de desarrollo del EELAP*

Código	Fortaleza	Oportunidad	Etapa
1.1) Relación entre objetivos por evaluar y las competencias predefinidas	Coherencia de los objetivos evaluativos con las competencias del perfil de egreso de la LAP.	Falta alineación entre los objetivos evaluativos y las competencias desarrolladas en el aula.	E1. Delimitación del marco de evaluación
1.2) Socialización de los criterios e indicadores de desempeño		No se informa al estudiante sobre los criterios de evaluación.	E3. Aplicación y análisis de resultados
1.3) Claridad de los fines evaluativos	A través de funcionarios, docentes y la guía de estudios se difunden los fines evaluativos.	No hay claridad sobre la aprobación del EELAP como requisito de egreso, y este fin no se menciona en la guía de estudios.	
1.4) Orientación sobre los temas a evaluar	La guía de estudios informa sobre el contenido de la evaluación.	La orientación de los temas evaluativos es demasiado general.	
1.5) Claridad de la calificación	El reporte individual de resultados detalla la obtención de la calificación.	No se ha orientado al sustentante para acceder a su reporte individual.	E4. Emisión de resultados

En la etapa 1, “Delimitación del marco de evaluación”, el EELAP se caracteriza por tener una congruencia evaluativa parcial, debido a que se percibe una relación coherente entre los objetivos de evaluación y las competencias del perfil de egreso de la Licenciatura en Artes Plásticas (LAP). Sin embargo, en voz de los Egresados, hay discrepancias entre el contenido evaluado y la enseñanza recibida. Este hallazgo sugiere un área de oportunidad respecto a la ética de la práctica evaluativa del EELAP, ya que implica una limitación para que los estudiantes demuestren lo que han aprendido. En este sentido, resulta esencial la revisión del plan de estudios y las competencias definidas en el perfil de egreso, así como reflexionar sobre la

enseñanza impartida, con el fin de garantizar la alineación con la evaluación y favorecer un mejor rendimiento (Gamboa et al., 2023).

En la etapa 3, “Aplicación y análisis de resultados”, se identifica como un área de oportunidad la necesidad de mejorar la transparencia de los criterios evaluativos, ofrecer una explicación clara de los fines evaluativos y concretar los temas de estudio para guiar a los estudiantes en su preparación. En esta etapa, es recomendable compartir información al respecto en documentación, así como añadir estrategias para el aprendizaje y guía por parte de los docentes. Funcionarios reconocen que sería ideal mejorar la orientación a los estudiantes mediante reuniones, en las cuales se aborden con mayor detalle los aspectos que serán evaluados en el examen de egreso. Esto podría fortalecer una relación docente-alumno, en la que el docente asuma un rol más activo como orientador y el alumno pueda desarrollar su capacidad de organización y estudio (García, 2014). Sin embargo, para lograrlo, los docentes deben participar en la elaboración de la guía, así como en su difusión. La guía de estudios fue elaborada por los responsables técnicos de la evaluación y algunos miembros del personal directivo y académico desconocen el documento. En este sentido, según Pino y Urías (2020) es fundamental la valoración de las guías de estudio, teniendo en cuenta la experiencia y la preparación del docente para elaborar estos recursos, así como las opiniones de los estudiantes y las condiciones cambiantes en el entorno escolar, con el fin de mejorar continuamente este material.

Finalmente, en la etapa 4, “Emisión de resultados”, existe una oportunidad de brindar orientación al estudiante sobre la interpretación de sus resultados, añadiendo esta información a la guía y difundiendo material al respecto entre los participantes del proceso evaluativo.

En síntesis, una evaluación que evidencia el principio ético de coherencia muestra que sus objetivos están alineados con los objetivos formativos de un programa educativo. Esto es

fundamental en la Educación Superior (ES) basada en competencias, ya que asegura que la evaluación refleje dichas competencias y valide el cumplimiento del perfil de egreso. Por el contrario, la falta de alineación entre la enseñanza y lo evaluado sugiere una desconexión entre el contenido del programa y los aspectos abordados en la evaluación. Esto puede dificultar que los estudiantes demuestren sus conocimientos, ya que podrían evaluarse en áreas no cubiertas o insuficientemente tratadas en su formación. Además, el principio ético de claridad en evaluación revela la importancia de que los fines evaluativos, los temas por evaluar y los criterios de calificación sean comprensibles para los estudiantes. Cuando estos aspectos no se comunican de forma clara, se dificulta que los estudiantes comprendan plenamente el propósito y alcance de la evaluación, afectando su preparación, así como su percepción de justicia en el proceso evaluativo.

7.2 Funcionalidad del EELAP

Según las fuentes consultadas, respecto a la Funcionalidad del EELAP, se identificaron fortalezas y áreas de oportunidad en las etapas 1 y 2: “Delimitación del marco de evaluación” y “Aplicación y análisis de resultados”. La Tabla 39 muestra la relación entre los criterios evaluados (códigos) por categoría, y las fortalezas y áreas de oportunidad identificadas en cada etapa del proceso metodológico.

Tabla 39

Relación de la categoría Funcionalidad con el proceso de desarrollo del EELAP

Código	Fortaleza	Oportunidad	Etapas
2.1 Medición de lo aprendido	Se buscar medir los aprendizajes con finalidad formativa.	Hace falta verificar la alineación del examen con los aprendizajes relevantes del plan de estudios.	E1. Delimitación del marco de evaluación
2.3 Mejora del plan de estudios	Uso previsto para la mejora del plan de estudios		

Código	Fortaleza	Oportunidad	Etapa
2.3 Retroalimentación al estudiante	Elaboración de un reporte individual por estudiante.	El reporte no informa más que el porcentaje de aciertos por área del examen, ni ofrece detalles adicionales al resultado global.	E3. Aplicación y análisis de resultados
2.4 Identificación del progreso formativo del estudiante	Existe una estructura en la tabla de especificaciones que relaciona cada habilidad con los PUA.	En el reporte individual no se comparte información detallada al estudiante sobre su progreso formativo.	

El EELAP destaca por su enfoque formativo, ya que su diseño proporciona información valiosa para ajustar los procesos de enseñanza y aprendizaje, permitiendo evaluar el nivel de logro de los estudiantes en relación con los objetivos del plan de estudios. Sin embargo, hay una oportunidad de mejora, en la etapa 1, “Delimitación del marco de evaluación”, en la definición de los contenidos relevantes (áreas, acciones y habilidades) del plan de estudios en su implementación y evaluación, con el fin de garantizar una evaluación efectiva de los aprendizajes, y el uso de los resultados para impulsar mejoras a nivel institucional.

Asimismo, la evaluación de egreso incluye un reporte individual que presenta resultado por área y de forma global. Sin embargo, se identifican una oportunidad en la etapa 3, “Aplicación y análisis de resultados”, para fortalecer el impacto formativo del examen. La retroalimentación actual no ofrece información específica sobre el desempeño del estudiante. Aunque existe una relación entre las áreas evaluadas, las habilidades, la complejidad cognitiva y los PUA, esta conexión no se ve reflejada en el informe de resultados. Incluir esta información en un reporte más detallado sobre el desempeño sería útil para informar al sustentante sobre su progreso. Asimismo, permitiría elaborar estrategias para que el docente se involucre en brindar

retroalimentación precisa y dialógica, facilitando la identificación de áreas de mayor y menor dominio, y ayudando al sustentante a abordar de manera más efectiva sus debilidades.

En consecuencia, una evaluación sumativa tiene el propósito de medir los conocimientos al finalizar un programa educativo, verificando así el cumplimiento de los objetivos del perfil de egreso y emitiendo un juicio sobre el nivel de logro de los aprendizajes de los estudiantes, y sus resultados pueden emplearse de manera formativa. En este sentido, una evaluación formativa tiene el propósito de proporcionar información para la mejora continua de los procesos de enseñanza y aprendizaje, mediante el desarrollo de estrategias basadas en los resultados obtenidos. Asimismo, la evaluación formativa también proporciona retroalimentación al estudiante, la cual debe incluir una orientación detallada y un diálogo con el docente, con el fin de que el estudiante identifique su progreso formativo y cómo abordar sus áreas de mejora.

7.3 Contenido del EELAP

Según las fuentes consultadas, en cuanto al Contenido del EELAP se han identificado fortalezas y áreas de oportunidad en las Etapa 1, “Delimitación del marco de evaluación”, como se muestra en la Tabla 40, donde se relacionan los criterios de evaluación (códigos) de la categoría con el proceso metodológico.

Tabla 40

Relación de la categoría Contenido con el proceso de desarrollo del EELAP

Código	Fortaleza	Oportunidad	Etapa
3.1 Conocimientos	Alienación general con las competencias de la LAP.	Falta alineamiento específico con el contenido del programa de la LAP.	E1. Delimitación del marco de evaluación
3.2 Habilidades	Evaluación enfocada en las habilidades.	Las áreas y habilidades del examen no tienen el mismo nivel de profundidad.	

Código	Fortaleza	Oportunidad	Etapa
3.3 Actitudes		El EELAP no evalúa las actitudes.	E1. Delimitación del marco de evaluación

De acuerdo con las fuentes de información, en la Etapa 1, “Delimitación del marco de evaluación”, el EELAP tiene una fortaleza en su alineación general entre las áreas de conocimiento y las competencias declaradas en el perfil de egreso de la LAP. La participación de Docentes de la FA en la definición del marco conceptual fue clave para la establecer los resultados de aprendizaje esperados. No obstante, también se identifican áreas de oportunidad. Docentes señalaron que es necesario una promover una colaboración más cercana entre los académicos para definir los saberes esenciales que deben adquirir los egresados. Asimismo, subrayaron la necesidad de ajustar el alineamiento específico a los conocimientos contemplados en los PUA. Un análisis más detallado de cada asignatura es importante para identificar los aprendizajes relevantes y garantizar la coherencia entre la evaluación de egreso y el currículo de la LAP.

Por otro lado, las áreas del examen se desglosaron en habilidades, lo que constituye una fortaleza, ya que el EELAP se centra en evaluar, de manera teórica-práctico, la aplicación de los conocimientos en escenarios profesionales hipotéticos. Sin embargo, se identifica una oportunidad de mejora en la subdivisión de las áreas en acciones y habilidades, pues la tabla de especificaciones no ofrece claridad sobre porqué algunas áreas se desglosan de manera más específica y otras de forma más superficial. Además, el número de acciones no coincide con el número de competencias específicas de cada competencia general.

Adicionalmente, se presenta la posibilidad de incluir la evaluación de las actitudes, lo cual, desde el enfoque por competencias, resultaría favorable al promover una formación más completa y efectiva de los estudiantes.

Por lo tanto, la alineación de la evaluación se evidencia en las especificaciones de una prueba, donde se revela la coherencia entre las áreas de conocimiento y las competencias definidas en el perfil de egreso. Para mantener esta coherencia, es importante que los docentes tengan claramente identificados los aprendizajes esenciales que deben alcanzarse en el proceso formativo. Este ajuste se logra mediante la revisión de los objetivos de las asignaturas que contribuyen al desarrollo de dicho perfil, y desglosando las áreas del examen en acciones específicas que describan los resultados de aprendizaje esperados, incluyendo conocimientos, habilidades y actitudes para asegurar una evaluación integral de las competencias.

7.4 Metodología-instrumental del EELAP

Según las fuentes consultadas, en relación al método e instrumento del EELAP, se han identificado fortalezas y áreas de oportunidad dentro de las etapas 1, 2 y 3: “Delimitación del marco de evaluación”, “Elaboración y desarrollo de reactivos” y “Aplicación y análisis de resultados”. En la Tabla 41 se relacionan los criterios de evaluación (códigos) de la categoría con el proceso metodológico.

Tabla 41

Relación de la categoría Metodológica-instrumental con el proceso de desarrollo del EELAP

Código	Fortaleza	Oportunidad	Etapas
4.1 Complejidad evaluativa	Contempla varios niveles cognitivos de la taxonomía de Bloom.	No incluye el nivel de creación.	E1. Delimitación del marco de evaluación

Código	Fortaleza	Oportunidad	Etapa
4.2 Idoneidad evaluativa	Formación de evaluadores.	Problemas en la elaboración de los reactivos en el A1, ya que no es una evaluación acorde a la disciplina artística.	E2. Elaboración y desarrollo de reactivos
4.3 Diversidad evaluativa	Estandarización.	No recoge información para evaluar las competencias del perfil de egreso de manera holística.	E1. Delimitación del marco de evaluación
4.4 Integralidad evaluativa	Intención de evaluar de manera integral todas las competencias de la LAP.	No hay representación adecuada de las competencias de la LAP en la cantidad de reactivos por área del examen.	E1. Delimitación del marco de evaluación
4.5 Claridad de criterios evaluativos	Se establecieron puntos de corte en un comité disciplinar.	No se socializó el proceso con todos los docentes de la LAP.	E3. Aplicación y análisis de resultados
4.6 Precisión de calificación		No se puede interpretar la calificación obtenida como medida del aprendizaje real de los estudiantes debido a la sobrerrepresentación de las áreas A2 y A3, y la subrepresentación del área A1.	

En la Etapa 1, “Delimitación del marco de evaluación”, se destaca el uso de la taxonomía de Bloom para establecer la complejidad de la evaluación. No obstante, un área de oportunidad es la incorporación del nivel de creación, dada su relevancia en el programa de estudios de la

LAP, donde la competencia principal se centra en la práctica de diversas disciplinas artísticas y la creación de obras. Asimismo, los exámenes de opción múltiple presentan algunas ventajas como la estandarización y la facilidad de administración. Pero, también presentan limitaciones en su capacidad para evaluar aprendizajes complejos, especialmente en el contexto de las artes, en una licenciatura con un enfoque por competencias. Según lo mencionado por Docentes, sería importante incorporar otros métodos de evaluación que permitan reunir evidencia sobre el desempeño para valorar la práctica en el área de producción artística de forma efectiva.

Continuando con la Etapa 1, un área de oportunidad del EELAP radica en el desequilibrio en la cantidad de reactivos asignadas a cada área, la cual, según Docentes y Egresados, no es representativa de las competencias de la LAP. Para fortalecer el examen, es necesario realizar una ponderación de cada tema o área evaluada, para corroborar que los reactivos que integren el examen sean una muestra equilibrada del contenido que se pretende evaluar, en línea con las recomendaciones de Downing y Haladyna (2006).

En la Etapa 2, “Elaboración y desarrollo de reactivos”, una fortaleza del EELAP es la relevancia de la formación de evaluadores, ya que se impartió un taller a los docentes que les permitió adoptar una metodología rigurosa. Sin embargo, el campo disciplinar de las artes enfrentó un desafío en la redacción de reactivos, debido a la formación de los académicos. De acuerdo con lo señalado por los Docentes, es fundamental destinar más tiempo a la capacitación orientándola hacia la disciplina en cuestión, así como promover el trabajo colaborativo entre los académicos de la FA.

En relación a la etapa E3, “Aplicación y análisis de resultados”, un área de oportunidad es socializar el procedimiento utilizado para establecer la calificación del examen. Según lo mencionado por algunos Funcionarios y Docentes, los criterios de calificación fueron definidos

por un grupo reducido de Docentes que participaron en el diseño del EELAP. Ante esta situación, es recomendable la documentación detallada del diseño del examen y difundir estos materiales entre todos los involucrados.

Igualmente, en la Etapa 3 se identificó como oportunidad examinar el instrumento para asegurar que la calificación represente mejor los conocimientos adquiridos por los estudiantes. Docentes mencionaron que los resultados obtenidos en el EELAP no corresponden con los aprendizajes reales de los sustentantes. En consecuencia, indicaron la necesidad de ajustar el instrumento, disminuyendo los reactivos en las áreas A2 y A3, aumentándolos en el área A1.

En efecto, el uso de una taxonomía en pruebas estandarizadas para establecer la complejidad resulta útil al proporcionar una estructura sólida para clasificar y medir las competencias. No obstante, se identifica la oportunidad de incorporar niveles más elevados de complejidad, como el de creación, particularmente relevante en programas educativos donde la competencia central está orientada a la práctica. Esto señala la necesidad de complementar las pruebas con otros métodos evaluativos; aunque estas ofrecen la ventaja de establecer un marco de referencia para medir el nivel de logro de las competencias, presentan limitaciones al evaluar de manera integral habilidades específicas. Por lo tanto, resulta crucial adoptar enfoques evaluativos que equilibren la estandarización con estrategias apropiadas a los contextos disciplinares, para lograr una evaluación efectiva de los aprendizajes.

Además, la preparación de quienes desarrollan las evaluaciones es fundamental para garantizar una buena planificación, una elaboración rigurosa y una documentación detallada del proceso. Contar con personas especializadas en la disciplina evaluada, junto con profesionales en evaluación, incide directamente en la calidad del diseño de las pruebas. Por lo tanto, es esencial la capacitación de docentes en evaluación, y la implementación de programas de

desarrollo profesional en el entorno escolar. Esto facilita la apropiada formulación de reactivos, una buena representación de las áreas evaluados, y permite una medición precisa del dominio de las competencias previstas.

7.5 Temporalidad del EELAP

De acuerdo con las fuentes de información consultadas, en la Temporalidad del EELAP, se han identificado fortalezas y áreas de oportunidad en las etapas 1, 2 y 3: “Delimitación del marco de evaluación”, “Elaboración y desarrollo de reactivos” y “Aplicación y análisis de resultados”. En la Tabla 42 se muestra la relación de los criterios de evaluación (códigos) de la categoría con el proceso metodológico.

Tabla 42

Relación de la categoría Temporalidad con el proceso de desarrollo del EELAP

Código	Fortaleza	Oportunidad	Etapas
5.1 Planificación evaluativa	Se estableció una agenda general	No se cumplió con el plazo establecido en la planificación.	E1. Delimitación del marco de evaluación E2. Elaboración y desarrollo de reactivos
5.2 Estrategia de implementación	Había indicaciones generales para la implementación y recientemente se elaboró un manual operativo.	Falta mejorar la difusión del proceso de implementación entre funcionarios, docentes y egresados.	E3. Aplicación y análisis de resultados
5.3 Pertinencia del periodo evaluativo	Desde su formalización, se aplica al final de cada semestre.	El EELAP no se aplica después de que el proceso formativo haya concluido. Tampoco ocurre en un momento distinto a las evaluaciones de final del semestre.	E3. Aplicación y análisis de resultados

Código	Fortaleza	Oportunidad	Etapa
5.4 Dosificación evaluativa	Estructura del examen en las cuatro áreas de conocimiento.	El examen tiene una duración prolongada y presenta áreas con contenido repetitivo.	E1. Delimitación del marco de evaluación
5.5 Periodicidad del análisis de resultados	Reciente elaboración de informes sistemáticos en el periodo 2024-1.	No hay claridad sobre el periodo de análisis entre funcionarios y docentes de la FA.	E3. Aplicación y análisis de resultados

En cuanto a la temporalidad, en las etapas 1 y 2, “Delimitación del marco de evaluación” y “Elaboración y desarrollo de reactivos”, se observó la modificación de la planificación inicial establecida. Entre las fortalezas del EELAP se encuentra que se estableció una agenda de trabajo que facilitó la coordinación de los participantes en las diferentes fases. Sin embargo, el proceso no avanzó según lo esperado, lo que provocó la extensión de algunas fases más allá de lo previsto. Algunos Funcionarios señalan que estos retrasos se debieron a las diversas responsabilidades asociadas al trabajo principal de la FA.

Asimismo, en la etapa 1 se identifica la necesidad de ajustar tanto la cantidad de reactivos como la duración del examen, con el fin de evitar la fatiga o desinterés, lo que podría llevar a los sustentantes a responder al azar. Algunos Egresados señalaron que la duración del examen es extensa y que algunas temáticas son redundantes mientras que otras tienen poca diversidad.

Respecto a la etapa 3, “Aplicación y análisis de resultados”, se brindaron indicaciones generales para administrar las primeras aplicaciones del EELAP, pero según algunos Funcionarios y Docentes hay desconocimiento sobre su implementación. Esta situación resalta la importancia de fortalecer la capacitación de los participantes para asegurar que la comunidad de la FA está debidamente informada. Una fortaleza del EELAP es la reciente elaboración de un

manual operativo, con el fin de optimizar su aplicación y mejorar la comprensión de su proceso. A su vez, se encuentra la necesidad de establecer pautas claras sobre la frecuencia y el proceso de análisis. Durante el periodo 2024-1, se elaboraron de diversos reportes y se promovió su difusión digital. Por lo tanto, es recomendable fortalecer la comunicación con la FA para asegurar el acceso regular a estos documentos.

Continuando con la etapa 3, existe una inquietud sobre el momento más adecuado para la aplicación del EELAP. Mientras que algunos Funcionarios, Docentes y Egresados consideran que es apropiada su aplicación al final del semestre, otros sugieren que sería preferible realizarla una vez concluido el semestre. Esto evitaría la sobrecarga de los estudiantes, por las evaluaciones finales, y les brindaría la oportunidad de finalizar los contenidos del programa y dedicar más tiempo a estudiar para el examen de egreso.

En vista de lo anterior, la planificación de la evaluación requiere de la organización eficiente de los actores educativos y su capacitación, así como de la elaboración de documentación que aclare tanto el diseño, la administración y el análisis de los resultados para todos los participantes. De lo contrario, no se alcanzarán adecuadamente los propósitos establecidos. Por lo tanto, es recomendable mejorar de manera continua el ciclo evaluativo, aprovechando las experiencias previas y los recursos disponibles, para promover el uso adecuado de la evaluación a partir de una planificación bien estructurada.

7.6 Participación del EELAP

Según las fuentes consultadas, en relación a la Participación del EELAP, se han identificado fortalezas y áreas de oportunidad en dentro de las etapas 1, 2, 3 y 4: “Delimitación del marco de evaluación”, “Elaboración y desarrollo de reactivos”, “Aplicación y análisis de

resultados” y “Emisión de resultados”, como se muestra en la Tabla 43, donde se relacionan los criterios de evaluación (códigos) de la categoría con el proceso metodológico.

Tabla 43

Relación de la categoría Participación con el proceso de desarrollo del EELAP

Código	Fortaleza	Oportunidad	Etapas
6.1 Opinión de los estudiantes	Consideración intuitiva del punto de vista del estudiante.	No hay un proceso formal para recoger las opiniones y sugerencias de los estudiantes sobre el proceso de la evaluación.	E3. Aplicación y análisis de reactivos E4. Emisión de resultados.
6.2 Participación de estudiantes en el diseño evaluativo		No se incluyó la participación de estudiantes o egresados en el desarrollo de los reactivos.	E1. Delimitación del marco de evaluación E2. Elaboración y desarrollo de reactivos
6.3 Evaluación por parte del estudiante	Reciente creación de un formato de incidencias del examen.	No hay un mecanismo para recoger la valoración amplia del sustentante sobre el proceso e instrumento del EELAP.	E3. Aplicación y análisis de reactivos

El EELAP presenta oportunidades significativas para aumentar la participación y colaboración entre estudiantes y docentes, en las etapas 1 y 2. La inclusión de la participación de los estudiantes en las diversas etapas del desarrollo del instrumento podría mejorar la calidad del examen. Tal como sugieren Canabal y Castro (2012), la integración de prácticas como la autoevaluación o coevaluación, promueve un aprendizaje más activo y reflexivo, convirtiendo a los estudiantes en una fuente adicional de información. Esto permitiría que la evaluación sea

más inclusiva y dinámica, al involucrar a varios agentes y métodos, para obtener una comprensión más completa del proceso de aprendizaje de los estudiantes (Cunill, 2016).

Finalmente, en las etapas 3 y 4, se presentan áreas de oportunidad para considerar la valoración de los sustentantes sobre el proceso de la evaluación en sus fases antes, durante y después de la aplicación. Esto incluye aspectos como la notificación y orientación sobre el examen, la implementación, la entrega de resultados y la provisión de retroalimentación. Asimismo, sería relevante recoger su opinión sobre el instrumento, lo que permitiría obtener información valiosa desde la experiencia de los sustentantes.

En términos generales, no tener en cuenta la opinión de los estudiantes, tanto en el desarrollo como en la implementación de las evaluaciones, restringe la inclusión de sus perspectivas y necesidades. Adicionalmente, al no considerar la valoración de los estudiantes sobre los instrumentos empleados, se desaprovecha una valiosa oportunidad para identificar posibles áreas de mejora en su diseño y administración.

7.7 Utilidad del EELAP

Según las fuentes consultadas, en la Utilidad del EELAP, se han identificado fortalezas y áreas de oportunidad en las etapas 3 y 4: “Aplicación y análisis de resultados” y “Emisión de resultados”. En la Tabla 44 se muestra la relación entre los criterios de evaluación (códigos) de la categoría Utilitaria con el proceso metodológico.

Tabla 44*Relación de la categoría Utilitaria con el proceso de desarrollo del EELAP*

Código	Fortaleza	Oportunidad	Etapa
7.1 Comunicación de resultados evaluativos a estudiantes	El reporte individual se obtiene mediante el Portal de Alumnos.	Hay desconocimiento general sobre el acceso al reporte de resultados y no se orienta efectivamente a los sustentantes.	E4. Emisión de resultados
7.2 Uso para la mejora de la enseñanza		No se han elaborado estrategias para mejorar la enseñanza	E3. Aplicación y análisis de resultados
7.3 Uso para mejorar el aprendizaje del estudiante que egresa.	El reporte de resultados recomienda al sustentante acudir con sus profesores para analizar sus resultados.	No se ha proporcionado retroalimentación al sustentante.	E4. Emisión de resultados
7.4 Uso para la toma de decisiones	Elaboración de reportes de análisis de resultados globales.	No se ha fomentado el análisis colegiado de los resultados para la toma de decisiones.	E3. Aplicación y análisis de resultados

En la etapa 4, “Emisión de resultados”, se ha señalado un área importante de mejora del EELAP; la necesidad de comunicar los resultados de manera clara a los estudiantes, haciéndoles llegar el reporte de resultados individual. Para ello, es crucial mejorar la orientación que se brinda al sustentante para acceder a esta información que se obtiene en el Portal de Alumnos de la UABC. Continuando con la Etapa 4, el EELAP también tiene una oportunidad para proveer retroalimentación al sustentante. Para mejorar la formación de los estudiantes que egresan es recomendable que se fomente una mayor comunicación entre sustentantes y profesores, para ello, es fundamental que se establezca un mecanismo claro para que los docentes puedan proporcionar retroalimentación de manera oportuna, dado que, según lo mencionado por los

docentes, no han sido informados propiamente sobre esta utilización de los resultados evaluativos.

En relación a la Etapa 3, “Aplicación y análisis de resultados”, una fortaleza del EELAP es la elaboración reciente de informes emitidos por la CGPF (Coordinación General de Formación Profesional). Sin embargo, según lo mencionado por Funcionarios y Docentes, hace falta promover la difusión oportuna de estos análisis entre los docentes y hacer análisis conjuntos de las resultados para la mejora continua del plan de estudios y la elaboración de estrategias que mejoren la enseñanza.

En resumen, el uso adecuado de los resultados evaluativos es clave para fortalecer el propósito previsto de una evaluación. Para logra esto, es crucial que los responsables de las pruebas capaciten a docentes y directivos en la interpretación correcta de los puntajes, y que los resultados se comuniquen de manera clara y oportuna a todos los actores involucrados. Además, los análisis de resultados deben compartirse y analizarse colaborativamente entre los académicos de un programa educativo, con el fin de tomar decisiones informadas que impacten directamente la calidad educativa. Sólo mediante un análisis integral y el uso estratégico de los resultados se puede garantizar que la evaluación cumpla su objetivo de regular efectivamente el aprendizaje y la enseñanza de manera efectiva.

7.8 Alcances y limitaciones

El estudio se llevó a cabo con participantes de una institución de educación superior pública del estado de Baja California. Entre los participantes se encuentran funcionarios de la Universidad Autónoma de Baja California, docentes y egresados de la Facultad de Artes de la UABC, de los campus de Ensenada, Tijuana y Mexicali. En un inicio, se consideró analizar sólo la perspectiva del campus Ensenada, sin embargo, al ser un examen de egreso que se aplica a

todos los estudiantes del programa de Licenciatura de Artes Plásticas, se decidió incluir la perspectiva de los participantes de los campus de Tijuana y Mexicali para corroborar que el examen de egreso cumple su función de examen estandarizado.

La última aplicación del examen de egreso, antes de entrevistar a los académicos y egresados de la FA, se realizó en noviembre de 2023, tras lo cual se planeó entrevistar a los participantes del campus Ensenada, permitiendo dar tiempo a la fase de análisis de los resultados evaluativos. No obstante, durante el desarrollo de la investigación surgieron limitaciones temporales que complicaron la coordinación de agendas, como lo fue el cierre de actividades del semestre 2023-2. Además, a principios del siguiente semestre 2024-1, la FA experimentó un proceso de escisión y cambios en la administración escolar.

Por lo tanto, se han experimentado pausas intermitentes, lo que ha implicado ajustes tanto del cronograma de la recolección de datos, como en las estrategias empleadas. Por ejemplo, en un inicio se había considerado analizar cuantitativamente la opinión de los egresados mediante una encuesta en línea, pero ante la baja respuesta se optó por un enfoque cualitativo a través de entrevistas con algunos egresados, lo que permitió añadir profundidad en la experiencia de los egresados.

En tales condiciones, la recolección de datos se ha extendido a un periodo de siete meses, desde octubre del 2023 hasta mayo de 2024. Este alcance temporal permitió establecer contacto con los participantes involucrados en las distintas etapas del EELAP, ofreciendo una oportunidad más amplia para observar las dinámicas y cambios relevantes. Este marco de tiempo ha sido crucial para garantizar la incorporación de diversas perspectivas y lograr una comprensión más exhaustiva del objeto de estudio, lo que se traduce en resultados más sólidos.

7.9 Posibles líneas de investigación

Las futuras líneas de investigación en el ámbito de la evaluación educativa presentan diversas oportunidades que podrían enriquecer el proceso de evaluación de egreso en las artes, los cuales se resumen en los siguientes puntos:

1. Formación y capacitación de evaluadores
 1. Estudiar la efectividad de programas de capacitación para evaluadores en artes.
 2. Mejorar la calidad de los reactivos y la preparación docente para el proceso evaluativo.
2. Alineación curricular:
 1. Análisis exhaustivos de las asignaturas para identificar los aprendizajes relevantes y su relación con la evaluación de egreso.
 2. Asegurar que la evaluación sea coherente con el currículo y necesidades profesionales.
3. Métodos de evaluación integrales:
 1. Investigación sobre de uso de métodos alternativos a los de opción múltiple, para la evaluación de egreso en el ámbito de las artes.
4. Equilibrio en la ponderación de reactivos:
 1. Evaluar cómo una representación equilibrada puede reflejar las competencias del perfil de egreso.
5. Percepción de los estudiantes sobre la evaluación.
 1. Estudiar la experiencia y satisfacción de los estudiantes con el proceso de evaluación.

2. Investigar la relevancia y adecuación de los instrumentos evaluativos desde su perspectiva.
6. Creación y difusión de materiales de la evaluación.
 1. Impacto en la comprensión del proceso evaluativo en estudiantes y académicos.
 2. Materiales de evaluación como marco de referencia que puede enriquecer la práctica docente.

Referencias

- Acebedo, M., Aznar-Díaz, I., y Hinojo-Lucena, F. (2017). Instrumentos para la Evaluación del Aprendizaje Basado en Competencias: Estudio de caso. *Información tecnológica*, 25(3), 107- 118. https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-07642017000300012&script=sci_abstract
- Aguirre, L. (2009). Los senderos del arte, la formación y la educación artística. *Revista Educación y Pedagogía*, 21(55), 15-30. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3648289>
- Alarcón, A., García, C., Sepúlveda, O. (2019). La evaluación formativa: una herramienta para el desarrollo del pensamiento variacional. *Revista Educación y Ciencia*. https://revistas.uptc.edu.co/index.php/educacion_y_ciencia/article/view/10065
- Alatríste, J. (2014). *La evaluación en la profesionalización de las artes visuales*. Universidad Autónoma del Estado de México. <http://ri.uaemex.mx/handle/20.500.11799/32448>
- Alcaraz, N. (2014). Un viejo trío de conceptos: aprendizaje, currículum y evaluación. <https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/ADE/article/view/1771>
- Alcaraz, N. (2015). Aproximación Histórica a la Evaluación Educativa: De la Generación de la Medición a la Generación Ecléctica. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 8(1), 11-25. <https://revistas.uam.es/riee/article/view/2973>
- Alcaraz, N.(2015).Evaluación versus calificación. *Aula de Encuentro*, 17(2), 209-236. <https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/ADE/article/view/2662>
- Alirio, E. y Zambrano, L. (2011). Caracterización de los procesos de retroalimentación en la práctica docente. *Revista Entornos*, (24), 73-86. <https://acortar.link/jA1H0u>
- American Educational Research Association, American Psychological Association, y National Council on Measurement in Education. (2018). Estándares para pruebas educativas y psicológicas. (M. Lieve, Trans.). Washington, DC: American Educational Research.
- Amon, B. (2023). Didactic Tool Based on Virtual and Augmented Reality in Art Education: Learning through an Interactive Game. *Am Journal of Art And Media Studies*, 31, 23-43.
- Aróstegui J. (2019). Evaluation, educational policy reforms, and their implications for arts education. *Arts Education Policy Review*, 120(3), pp. 121-125
- Bayer, R. (1965). *Historia de la estética*. Fondo de Cultura Económica.

- Bowen, G. (2009). Document Analysis as a Qualitative Research Method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27 – 40. <http://dx.doi.org/10.3316/QRJ0902027>
- British Educational Research Association. (2024). Ethical Guidelines for Educational Research (5th ed.) . www.bera.ac.uk/publication/ethical-guidelines-for-educational-research-2024
- Burgos, A., Mayor, J. y García, A. (junio de 2011). *La motivación de la profesionalización del alumnado en las bellas artes en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior*. III Congreso Internacional "La autogestión del aprendizaje". Universidad de Girona, España. <https://dugi-doc.udg.edu/handle/10256/3810>
- Canabal, C. y Castro, B. (2012) La evaluación formativa: La utopía de la Educación Superior?. Pulso: Revista educativa, (35), 215-229. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4118905>
- Capistrán, R. (2017). Necesidades de formación docente de los maestros de Educación Artística a nivel Secundaria del Instituto de Educación de Aguascalientes. *ARTSEDUCA*, (19), 10-31. <http://dx.doi.org/10.6035/Artseduca.2018.19.1>
- Capistrán, R. (2018). Reflexiones sobre la educación artística a nivel básico en Aguascalientes: Implicaciones para la educación superior. *Revista Electrónica Educare*, 22(2). <http://dx.doi.org/10.15359/ree.22-2.19>
- Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (2020). *Manual de organización institucional*. México: CENEVAL. <https://ceneval.edu.mx/wp-content/uploads/2021/09/Manual-de-Organizacion-Institucional.pdf>
- Champin, D. (2014). Evaluación por competencias en la educación médica. *Revista Peruana de Medicina Experimental y Salud Pública*, 31(3), 566-571.
- Chavez, L., Peña, C., Gómez, S., y Huayta-Franco, Y. (2021). Evaluación formativa: un reto en la educación actual. *3C TIC: Cuadernos de desarrollo aplicados a las TIC*, 10(3), 41-63. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8129374>
- Chiva, I., Perales, M., y Pérez, A. (2009). Historia de la evaluación educativa. En J. Jornet, y Y. Leyva (Eds.), *Conceptos, metodología y profesionalización de la evaluación educativa* (pp. 4-45). México: INITE.
- Cifuentes, R. (2011). Modalidades, estrategias y técnicas de investigación cualitativa. En *Diseño de proyectos de investigación cualitativa* (pp. 43-100). Noveduc.

- Comisión Económica para América Latina y el Caribe, y Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2021). *La contribución de la cultura al desarrollo económico en Iberoamérica*. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
<https://repositorio.cepal.org/handle/11362/47444>
- Contreras, G. (2018). Retroalimentación por pares en la docencia universitaria. Una alternativa de evaluación formativa. *Formación Universitaria*, 11(4), 83-94.
<http://doi.org/10.4067/S0718-50062018000400083>
- Creswell, J. (2003). *Diseño de investigación; Enfoques cualitativo, cuantitativo y con métodos mixtos*. Sage Publications, Inc.
- Cruz, G. (2022) Aspectos éticos en evaluación del y para el aprendizaje. En M. Sánchez y A. Martínez (Eds.) *Evaluación y aprendizaje en educación universitaria: estrategias e instrumentos* (pp. 647-661). CUAIEED-UNAM.
- Cunill, M., García, J. y Oramas, R. (2016) Aspectos éticos de la evaluación del aprendizaje en las Ciencias Médicas. *Revista Habanera de Ciencias Médicas*, 15(6), 1005-1016.
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=180449695015>
- Denzin, N. (2015). Triangulation. En G. Ritzer (Ed.), *The Blackwell Encyclopedia of Sociology* (pp. 1-6). John Wiley & Sons, Ltd.
<https://doi.org/10.1002/9781405165518.wbeost050.pub2>
- Dikici, A. (2009). An Application of Digital Portfolio with the Peer, Self and Instructor Assessments in Art Education. *Eurasian Journal of Educational Research*, 9 (36), 91-108.
- Dong G. (2016). Feasibility of an evaluation system of teaching quality for german art education using combined optimization of bat and support vector machines. *International Journal of Simulation: Systems, Science and Technology*, 17(42), pp. 20.1-20.5
- Downing, S., y Haladyna, T. (2006). *Handbook of test development*.
<https://fatihegitim.files.wordpress.com/2014/03/hndb-t-devt.pdf>
- Eather, N., Riley, N., Miller, D. e Imig, S. (2019). Evaluating the Impact of Two Dialogical Feedback Methods for Improving Pre-Service Teacher's Perceived Confidence and Competence to Teach Physical Education Within Authentic Learning Environments *Journal of Education and Training Studies*, 7(8), 32-46.
<https://doi.org/10.11114/jets.v7i8.4053>

- Efland, A. (2002). *Una historia de la educación del arte*. Paidós.
- Eisner, E. (1998). *Educación la visión artística*. Paidós.
- Eisner, E. (2002). *El arte y la creación de la mente*. Paidós.
- Elizalde Lora, L., Pérez López, C. G., & Olvera Larios, B. I. (2008). Metaevaluación del proceso de evaluación docente: Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. *Reencuentro*, (53), 113-124. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34005310>
- Encuadre (20 de octubre del 2008). Algunos apuntes históricos sobre las escuelas de diseño. Encuadre. <https://encuadre.org/algunos-apuntes-historicos-sobre-las-escuelas-de-diseno/>
- Escobar, J. y Cuervo, Á. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización. *Avances en medición*, 6(1), 27-36. <https://www.researchgate.net/publication/302438451>
- Escudero, T. (2003). Desde los tests hasta la investigación evaluativa actual. Un siglo, el XX, de intenso desarrollo de la evaluación en educación. *RELIEVE*, 9(1), 11-43. http://www.uv.es/RELIEVE/v9n1/RELIEVEv9n1_1.htm
- Fandiño, J. (2004). El arte y la educación superior. *Educación y Educadores*, (7), 229-235. <https://www.redalyc.org/pdf/834/83400716.pdf>
- Fernández, M., Alcaraz, N., y Sola, M. (2017). Evaluación y pruebas estandarizadas: una reflexión sobre el sentido, utilidad y efectos de estas pruebas en el campo educativo. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa* 10(1), 51-67. <https://doi.org/10.15366/riee2017.10.1.003>
- Fontana, A. y Fray, J. (2000). The interview; From structured questions to negotiated text. En N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (2nd ed., pp. 645-672). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Foronda, C. (2007). La evaluación en el proceso de aprendizaje. *Perspectivas*, (19), 15-30.
- Fu Y., Min W., Liu L. y Wang B. (2022). Fuzzy Theory-Based Tab Analysis of Art Education Evaluation Index. *Mobile Information Systems*, 2022.
- Fuentes, I. (2015). El aprendizaje de la investigación en la formación de los artistas visuales. *Revista Internacional de Educación y Aprendizaje*, 3(2), 161-169. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8168513>

- Furusho, Y. y Kotani, K. (2017). Objective & Subjective Evaluation Models of Pencil Still Drawings for Art Education. *International Conference on Digital Image Computing: Techniques and Applications*, 2017-December, pp. 1-5.
- Gamboa L., Guevara, M., Mena Á. y Umaña, A. (2023). Taxonomía revisada de Bloom como apoyo para la redacción de resultados de aprendizaje y el alineamiento constructivo. *Revista Innovaciones Educativas*, 25 (38), 140-155. <https://dx.doi.org/10.22458/ie.v25i38.4529>
- García-Berro, E., Vega, R.D., Amblàs, G., Martínez, É., Campeny, L., Bugeda, G., & Roca, S.J. (2012). Un caso práctico de meta-evaluación docente, el manual de evaluación de la Universidad Politécnica de Cataluña. *Aula Abierta*, (40), 11-24. <https://www.semanticscholar.org/paper/Un-caso-práctico-de-meta-evaluación-docente-%3A-el-de-García-Berro-Vega/6cefa9b0623fd5710aded4c540463e60e4624350>
- Genç M. y Hamarta H. (2022). Evaluation of a Lesson Model in Distance Education of Art Education Basic Design Course. *Participatory Educational Research*, 9(5), pp. 352-372.
- Guadamud, J., Chiriboga, I., Zumba, J., Briceño, R., Jiménez, J. y Palma, A. (2024). Innovaciones y tendencias en los sistemas de evaluación educativa. *LATAM: Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 5, (3), 145-433 <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9584511>
- Guerrero, E., y Cebrián, S. (2024). Recursos educativos para la formación de competencias básicas en la Universidad. *Recursos educativos para la formación de competencias básicas en la Universidad*. <http://doi.org/10.36006/09585-1>
- Guillén, V. (2021). Evaluación formativa en programas de artes visuales de nivel superior [Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Nuevo León].
- Guillén, V. y Flores, I. (2021). Apuntes sobre evaluación en talleres de artes visuales del nivel superior. *Sincronía*, 25(80), 550-564. http://sincronia.cucsh.udg.mx/pdf/80/550_564_2021b.pdf
- Heredia, A. (2009). Dos formas diferenciadas de evaluación didáctica: evaluación normativa para seleccionar a los alumnos y evaluación criterial para el dominio del conocimiento básico. *Bordón* 61 (4), 2009, 39-48,
- Hernández, F. (2000). *Educación y cultura visual*. Octaedro

- Hernández, M., Villarroel, V. y Zambrano, J. (2020). Dimensiones e indicadores para la metaevaluación de los aprendizajes: reflexión y propuesta del campo teórico de la evaluación en educación superior. *Revista Cubana de educación Superior*, 39(2) http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0257-43142020000200003
- Hernández-Villafaña, A. (2022). Metaevaluación de un sistema de evaluación docente en educación superior [Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Baja California]. https://iide.ens.uabc.mx/documentos/divulgacion/tesis/DCE/2019/Alma_Delia_Hernandez.pdf
- Huamán, L., Pucuhuaranga, T. y Hilario, N. (2020). Evaluación del logro del perfil de egreso en grados universitarios: tendencias y desafíos. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 11(21), 1-34. <https://doi.org/10.23913/ride.v11i21.69>
- Jiménez, J. (2020). *Evaluación a gran escala del egreso de la licenciatura en México: Construcción de una propuesta bajo un modelo comprensivo*. Universidad Autónoma de Baja California.
- Jiménez, J., Caso, J. y Romero, A. (2024). Evaluación del egreso de nivel licenciatura en la Universidad Autónoma de Baja California. *Perfiles educativos*, 46(184), 89-110. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2024.184.61383>
- Joya, M. (2020). La evaluación formativa, una práctica eficaz en el desempeño docente. *Scientific*, 5(16).
- Kali, Y., Sagy, O., Kuflik, T., Mogilevsky, O. y Maayan-Fanar, E. (2015). Harnessing Technology for Promoting Undergraduate Art Education: A Novel Model that Streamlines Learning between Classroom, Museum, and Home. *IEEE Transactions on Learning Technologies*, 8(1), pp. 5-17.
- Kamberlis G. y Dimitriadis G. (2015). Grupos focales. En N. Denzin y Y. Lincoln (Eds.) *Manual de investigación cualitativa vol. IV; Métodos de recolección y análisis de datos* (pp. 494-532). Gedisa Editorial.
- Kastner L.; Umbach N.; Jusyte A.; Cervera-Torres S.; Fernández S.R.; Nommensen S.; Gerjets P. (2021). Designing Visual-Arts Education Programs for Transfer Effects: Development and Experimental Evaluation of (Digital) Drawing Courses in the Art Museum Designed to Promote Adolescents' Socio-Emotional Skills. *Frontiers in Psychology*, 11, 603984.

- Kennedy, D. (2006) Writing and using learning outcomes: a practical guide, Cork: University College Cork. <https://hdl.handle.net/10468/1613>
- Leiva, M. y López, T. (2019). Uso de plataforma virtual para retroalimentar a la formación del profesorado. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 56(2), 1-17. <https://doi.org/10.7764/PEL.56.2.2019.5>
- Leonido L., Pereira A., Mendes, L., Rodrigues, J., y Morgado E. (2023). Art Education: Two Decades of Creation, Evaluation and Application of an Interdisciplinary Method of Artistic Literacy. *Education Sciences*, 13(6), 589.
- Ley, N., y Espinoza, E. (2021). Características de la evaluación educativa en el proceso de aprendizaje. *Revista Universidad y Sociedad*, 13(6), 363-370. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2218-36202021000600363&lng=es&nrm=iso
- Leyva, Y. (2010) Evaluación del aprendizaje: Una guía práctica para profesores. https://www.ses.unam.mx/curso2012/pdf/Guia_evaluacion_aprendizaje2010.pdf
- Llanos F. (2020). La evaluación formativa en la norma técnica de evaluación 2020, Educación. <https://www.educacionperu.org/laevaluacionformativaen-la-normatecnicadeevaluacion-2020/>
- Lloor, W., Guevara, N., y Game, K. (2020). Importancia de la evaluación formativa en la educación superior. *RECIAMUC*, 4(3), 319-326.
- López, L., Ordoñez, E. y Rodríguez, R. (2012). El papel de la ética en la evaluación educativa. *Unirevista.es* 1, 87-95 <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4043215>
- López, M. y Gonzáles, G. (2022). El reto del establecimiento de estándares de evaluación y puntos de corte en educación superior. En M. Sánchez y A. Martínez (Eds.) *Evaluación y aprendizaje en educación universitaria: estrategias e instrumentos* (pp. 123-133). CUAIEED-UNAM.
- Marcipar, S. y Luciani, M. (2017). La Meta-evaluación en la agenda de la Educación Superior. *Ciencias Económicas*, 1(14), 185-197. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6213247>
- Marín, R. (1997). Enseñanza y aprendizaje en Bellas Artes: una revisión de los cuatro modelos históricos desde una perspectiva contemporánea. *Arte, individuo y sociedad*, (9), 55-78. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=158021>

- Marín, R. (2011) Las investigaciones en educación artística y las metodologías artísticas de investigación en educación: temas, tendencias y miradas. *Educação*, 34(3), 271-285.
<https://www.redalyc.org/pdf/848/84820027003.pdf>
- Martínez, A., García, M. y Herrera, C. (2022). Examen objetivo. En M. Sánchez y A. Martínez (Eds.) *Evaluación y aprendizaje en educación universitaria: estrategias e instrumentos* (pp. 181-197). CUAIEED-UNAM.
- Martínez-Mínguez, L., Moya, L., Nieva, C. y Cañabate D. (2019) Percepciones de estudiantes y docentes: evaluación formativa en proyectos de aprendizaje tutorados. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 12(1), 59-84.
<https://doi.org/10.15366/riee2019.12.1.004>
- Martínez-Rizo, F. (2009) Evaluación formativa en aula y evaluación a gran escala: hacia un sistema más equilibrado. *REDIE Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 11(2), 1-18. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15512151001>
- Martínez-Rizo, F. (2011) La evaluación en el aula promesas y desafíos de la evaluación formativa. Universidad Autónoma de Aguascalientes.
- Mayring, P. (2000). Qualitative Content Analysis. *Forum: Qualitative Social Research*, 1(2), <https://doi.org/10.17169/fqs-1.2.1089>
- Mejía, S. y Osorio, L. (2019) Acompañamiento, una propuesta de evaluación formativa. Encuentro de Ciencias Básicas.
https://repository.ucatolica.edu.co/bitstream/10983/23161/1/02_Encuentrociencias-basicas_A01.pdf
- Méndez, M. (2019). Evaluar carreras de artes. En K. Ramírez (Ed.), *La evaluación de la educación de las artes visuales en México* (pp. 13-27). Tilde Editores.
https://www.caesa-artes.com/lib/evaluacion_artesvisuales_mex/shw.html
- Möller, I. y Gómez, H. (2014). Coherencia entre perfiles de egreso e instrumentos de evaluación en carreras de educación básica en Chile. *Calidad en la Educación*, 41, 17-49.
<https://doi.org/10.4067/s0718-45652014000200002>
- Mora, A., (2004) La evaluación educativa: Concepto, períodos y modelos. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 4(2), 1-28.
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44740211>

- Moreno, T. (2011a). Consideraciones Éticas en la Evaluación Educativa. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(2), 130-144.
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55119127010>
- Moreno, T. (2011b). La cultura de la evaluación y la mejora de la escuela. *Perfiles educativos*, 33(131), 116-130.
https://perfileseducativos.unam.mx/iisue_pe/index.php/perfiles/article/view/24236
- Moreno, T. (2012). La evaluación de competencias en educación. *Sinéctica*, 39, 1-20.
http://www.sinectica.iteso.mx/index.php?cur=39&art=39_09
- Moreno, T. (2016) *Evaluación del aprendizaje y para el aprendizaje: Reinventar la evaluación en el aula*. México : UAM, Unidad Cuajimalpa.
- Moreno, T. y Ramírez (2022). Evaluación formativa y retroalimentación del aprendizaje. En M. Sánchez y A. Martínez (Eds.) *Evaluación y aprendizaje en educación universitaria: estrategias e instrumentos* (pp. 65-79). CUAIEED-UNAM.
- Morton, V. y García, R. (2015). Estrategias de enseñanza y valores educativos de las artes plásticas en la escuela. XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa, Chihuahua.
<http://200.23.113.59:8080/jspui/handle/123456789/316>
- Muñiz, J. (2010). Las teorías de los tests: teoría clásica y teoría de respuesta a los ítems. *Papeles del Psicólogo*, 31(1), 57-66. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=77812441006>
- Nakajima, M. (2012). Evaluation of educational achievement: Comparison of professional education and liberal arts education. *Proceedings of the 2012 IIAI International Conference on Advanced Applied Informatics, IIAIAI 2012*, pp. 297-298.
- National Academy of Sciences (2018). *How people learn II*. National Academic Press.
- Nguyen, H. y Yang, H. (2018). Learning to become a teacher in Australia: a study of pre-service teachers' identity development. *The Australian Educational Researcher*, 45, 625–645.
<https://doi.org/10.1007/s13384-018-0276-9>
- Núñez, K. (2017). Evaluación de los aprendizajes sobre ciudadanía: meta evaluación de los instrumentos utilizados en el segundo ciclo básico chileno. *Estudios Pedagógicos*, 43(2), 253-276. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=173553865014>

- Ordaz, L. y Herrera, L. (2016). Formación de los docentes de Educación Artística en Educación Primaria del municipio de Chihuahua (México). *Dedica, Revista de Educação e Humanidades*, (9), 25-43. <https://doi.org/10.30827/dreh.v0i9.6879>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2010). La Agenda de Seúl: Objetivos para el desarrollo de la educación artística. Segunda Conferencia Mundial sobre la Educación Artística, Seúl. https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwiJkd akIP-AhVulWoFHWJtAW8QFnoECBMQAw&url=https%3A%2F%2Funesdoc.unesco.org%2Fark%3A%2F48223%2Fpf0000190692_spa%23%3A~%3Atext%3DLa%2520Agenda%2520de%2520Se%25C3%25BA1%2520servir%25C3%25A1%2Cy%2520tipos%2520de%2520acci%25C3%25B3n%2520espec%25C3%25ADficos.&usg=AOvVaw3Ze-RUqvymBXUzq2zq4mdZ
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2022). Propuestas para la educación artística. Orientaciones de política pública. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380505>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (2014) ¿El arte por el arte? La influencia de la educación artística. <https://doi.org/10.1787/9789264224902-es>
- Ortega-Salgado, C. (2014). El ámbito de la pedagogía de arte. En J. Alatríste (Ed.), *La evaluación en la profesionalización de las artes visuales* (pp. 31-61). Universidad Autónoma del Estado de México. <http://ri.uaemex.mx/handle/20.500.11799/32448>
- Ortiz, G., Díaz, P., Ilanos, O., Pérez, S., y González, K. (2015). Dificultad y discriminación de los ítems del examen de Metodología de la Investigación y Estadística. *Rev EDUMECENTRO*, 7(2), 19-35, http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S2077-28742015000200003
- Pabón ,C. (2023). Importance of evaluation, co-evaluation and self-assessment in university education. Experiences in Art Education. *International Humanities Review*, 17(1).
- Palacios, C., Quiroz, D. y Martínez, M. (2018). Importancia de la educación artística en la formación de docentes de primaria. Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal, Aguascalientes. <http://www.conisen.mx/memorias2018/memorias/1/P384.pdf>

- Paricio, J. (2010) Un modelo de guía docente desde los resultados de aprendizaje y su evaluación. Universidad de Zaragoza.
<http://www.escuelasdearte.es/news/2012almeria/stuff/guiasdocentes.pdf>
- Pasek, E. y R. Briceño (2015). Juicios valorativos: elementos y proceso de formulación en la evaluación del aprendizaje. *Actualidades Investigativas en Educación*, 15(2), 1-28.
http://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1409-47032015000200019&lng=en&nrm=iso
- Pino, R. y Urías, . (2020). Guías didácticas en el proceso de Enseñanza-aprendizaje : ¿Nueva estrategia?. https://indteca.com/ojs/index.php/Revista_Scientific/article/view/476/1205
- Pittaway, S. y Dowden, T. (2014). Providing students with written feedback on their assessment: a collaborative self-study exploring the nexus of research and practice. *Studying Teacher Education*, 10(3), 197-209. <https://doi.org/10.1080/17425964.2014.949659>
- Poggi, M. (2008). Evaluación educativa sobre sentidos y prácticas. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 1(1), 37-44. <https://repositorio.uam.es/handle/10486/661503>
- Popham, J. W., (2013). *Evaluación trans-formativa: El poder transformador de la evaluación educativa*. Narcea.
- Pulido, A., y Barreiro, L. (2020). La gestión de la evaluación del aprendizaje en la educación superior en Cuba. *Revista Cubana de Educación Superior*, 39(2),
<http://ref.scielo.org/dtzdfs>
- Raquimán, P., Zamorano, M. (2017). Didáctica de las artes visuales, una aproximación desde sus enfoques de enseñanza. *Estudios pedagógicos*, 43(1), 439-456.
<http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052017000100025>
- Ravela, P., Arregui, P., Valverde, G., Wolfe, R., Ferrer, G., Martínez, F., Aylwin, M. y Wolff, L. (2008). Las evaluaciones educativas que américa latina necesita.
<http://www.rinace.net/riee/numeros/vol1-num1/art4.pdf>
- Riquelme, M. (2015). De artesanos a obreros calificados. La formación en la Escuela Nacional de Artes y Oficios para Hombres. *El Cronista Politécnico*, 16(64), 3-6.
<https://www.repositoriodigital.ipn.mx/bitstream/123456789/21305/1/CronistaPolitecnico64.pdf>

- Rosales, G. (1996). La metaevaluación educativa. *CIENCIA ergo-sum*, 1(1). 25-28.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5128995>
- Rosique, R. (2013). La educación artística en Baja California, el reto por una pedagogía transformadora y crítica.
https://www.academia.edu/5088353/La_educaci%C3%B3n_art%C3%ADstica_en_Baja_California_el_reto_por_una_Pedagog%C3%ADa_Transformadora_y_Cr%C3%ADtica
- Rueda, M., Luna, E. y Rico, M. (2022). La investigación en evaluación educativa. En M. Sánchez y A. Martínez (Eds.) *Evaluación y aprendizaje en educación universitaria: estrategias e instrumentos* (pp. 735-747). CUAIEED-UNAM.
- Şahan, M. (2009). A general evaluation of art education in Turkey. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 1(1), 984-987.
- Salido-López, P. (2017). Art education in the key competences context: From the design to the evaluation of didactic workshops in the training of trainers. *Arte, Individuo y Sociedad*, 29(2), pp. 349-368.
- Sánchez, B. (2014). La enseñanza del dibujo en San Luis Potosí durante el porfiriato. *El colegio de San Luis*, 128-157. <https://www.redalyc.org/pdf/4262/426239567006>
- Sánchez, M. (2022) Evaluación del, para y como aprendizaje. En M. Sánchez y A. Martínez (Eds.) *Evaluación y aprendizaje en educación universitaria: estrategias e instrumentos* (pp. 17-35). CUAIEED-UNAM.
- Sánchez, M., y Delgado, L. (2022). Evaluación sumativa y exámenes de alto impacto. En M. Sánchez y A. Martínez (Eds.) *Evaluación y aprendizaje en educación universitaria: estrategias e instrumentos* (pp. 81-97). CUAIEED-UNAM.
- Sánchez-Macías I.; Jorrín-Abellán I. (2017). Case Study on Competence-based Evaluation in Arts Education: Contributions to Patrimonial Education. *Estudios Pedagogicos*, 43(4), pp. 229-250.
- Santaella, M. (2006) La evaluación de la creatividad. *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación*, 7(2), pp. 89-106. <https://www.redalyc.org/pdf/410/41070207.pdf>
- Santos, M. y Moreno, T. (2004). ¿El momento de la metaevaluación educativa? Consideraciones sobre epistemología, método, control y finalidad. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 9(23), 913-931. <https://www.redalyc.org/pdf/140/14002307.pdf>
- Scriven, M. (1966) *The methodology of evaluation*. Social Science Education Consortium.

- Scriven, M. (1991). *Evaluation Thesaurus*. Sage publications.
- Scriven, M. (2009). Meta-Evaluation Revisited. *Journal of MultiDisciplinary Evaluation*, 6(11), 3-8. <https://doi.org/10.56645/jmde.v6i11.220>
- Scriven, M. (2010). Evaluating evaluations: a meta-evaluation checklist. http://www.cobblestoneeval.com/wp-content/uploads/2013/05/EVALUATING_EVALUATIONS_8.16.11.pdf
- Secretaría de Cultura. (2020, 28 de septiembre). *Consternación en el Cecut por la muerte del maestro José Díaz de la Garza* [Comunicado de prensa]. <https://www.gob.mx/cultura/prensa/consternacion-en-el-cecut-por-la-muerte-del-maestro-jose-diaz-de-la-garza>
- Segura, M. (2018). La función formativa de la evaluación en el trabajo escolar cotidiano. *Revista Educación*, 42(1), 1-20. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44051918010>
- Sepúlveda, A., Payahuala, H., Leimarie, F. y Opazo, M. (2017). ¿Cómo evalúan el aprendizaje los profesores de matemática?: percepción de los estudiantes de escuelas básicas municipalizadas de la décima región. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 16(30), -. <https://doi.org/10.21703/rexe.20173063793>
- Shepard, L. (2006). *La evaluación en el aula*. Instituto Nacional para la Evaluación del Educación.
- Sime, L. (1998) Metaevaluación: ir más allá de la evaluación para volver sobre ella. *EDUCACION*, 7(14), 199-216. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5056785>
- Sistema de Información Cultural. (27 de enero de 2014). *Ruth Hernández*. https://sic.cultura.gob.mx/ficha.php?table=artista&table_id=4947
- Sistema de Información Cultural. (30 de agosto de 2021). *Álvaro Blancarte*. https://sic.cultura.gob.mx/ficha.php?table=artista&table_id=4922
- Stake, R. (1995). *Investigación con estudio de caso*. Ediciones Morata.
- Stufflebeam, D. y Coryn, C. (2014). Overview of the evaluation field. En *Evaluation, Theory, Models, & Applications* (pp. 3-43). Jossey-Bass/Wiley Brand.
- Tamayo, J. y Vizúete, J. (2019). La evaluación formativa: interpretación y experiencias. *Mikarimin. Revista Científica Multidisciplinaria*, 5(1).

- Tatarkiewicz, W. (1987). *Historia de seis ideas*. Editorial Tecnos.
<https://vdocuments.mx/wladyslaw-tatarkiewicz-historia-de-seis-ideas.html?page=5>
- Tébar, L. (2010). La evaluación de aprendizajes y competencias en el aula. *Difusión cultural y científica de la Universidad La Salle en Bolivia*, 4(4), 75.
- Thuillier, J. (2008). *Teoría general de la historia del arte*. Fondo de Cultura Económica.
- Tójar, J. (2006). *Investigación cualitativa; comprender y actuar*. La Muralla Editorial.
- Toranzos, L. (2014). Evaluación educativa: hacia la construcción de un espacio de aprendizaje. *Propuesta educativa*, (41), 9-19.
http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1995-77852014000100003&lng=es&tlng=es.
- Trujillo, G. (1 de julio de 2018). Baja California: grupos artísticos y esfuerzos colectivos. *Identidad*.
<https://www.facebook.com/photo/?fbid=672427993110541&set=a.672427449777262>
- Udeani, N. y Kayode F. (2018). Evaluation of the goals of art education programme in the North-east, Nigeria. *International Journal of Education and Practice*, 6(2), pp. 76-83.
- Universidad Autónoma de Baja California (2003). *Proyecto de creación: Escuela de Artes*. Mexicali: UABC. http://sriagral.uabc.mx/Secretaria_General/consejo/200305/artes.pdf
- Universidad Autónoma de Baja California (2008). *Los Lineamientos para la organización y operatividad de las opciones de titulación de los programas de licenciatura en Artes Plásticas, Licenciatura en Música, Licenciatura en Danza y Licenciatura en Teatro*. Mexicali: UABC.
http://facultaddeartesuabc.com/documentos/direccion/Lineamientos_de_titulacion.pdf
- Universidad Autónoma de Baja California (2009). *Evaluación diagnóstica de los planes de estudio de la Licenciatura en Arte Plásticas de la Escuela de Artes campus Mexicali y Tijuana*. Mexicali: UABC.
http://sriagral.uabc.mx/Secretaria_General/consejo/201102/04.pdf
- Universidad Autónoma de Baja California (2010). *Propuesta de modificación de la Licenciatura en Artes Plásticas*. Mexicali: UABC.
http://sriagral.uabc.mx/Secretaria_General/consejo/201102/04.pdf

- Universidad Autónoma de Baja California (2016). *Plan de Desarrollo de la Facultad de Artes 2015-2019*. Mexicali: UABC. <http://tijuana.facultaddeartesuabc.com/wp-content/uploads/2019/12/PDFA15-19.pdf>
- Universidad Autónoma de Baja California (2018a). *Estatuto escolar de la Universidad Autónoma de Baja California*. Mexicali: UABC. http://sriagral.uabc.mx/Secretaria_General/consejo/201805/09.pdf
- Universidad Autónoma de Baja California (2019a). *Plan de Desarrollo de la Facultad de Artes 2019 - 2023*. Mexicali: UABC. <http://www.facultaddeartesuabc.com/wp-content/uploads/2021/04/Plan-de-Desarrollo-de-la-Facultad-de-Artes-2019-2023.pdf>
- Universidad Autónoma de Baja California (2019b). *Plan de Desarrollo Institucional 2019 - 2023*. Mexicali: UABC. <http://cisaluduvp.tij.uabc.mx/plan-de-desarrollo-institucional-pdi-2019-2023/>
- Universidad Autónoma de Baja California (2022a). *Cuarto informe de actividades 2019 - 2023*. Mexicali: UABC. <http://148.231.19.130/planeacion/informe/informe2022/Informe-de-actividades-2022.pdf>
- Universidad Autónoma de Baja California (2022b). *Guía del sustentante del Examen para el Egreso de la Licenciatura en Artes plásticas*. Mexicali: UABC.
- Universidad Autónoma de Baja California (2022c). *Reglamento interno de la Facultad de Artes de la Universidad Autónoma de Baja California*. Mexicali: UABC. http://sriagral.uabc.mx/Externos/AbogadoGeneral/Reglamentos/ReglamentosIntUA/01_REGL_ESC_ARTES.pdf
- Universidad Autónoma de Baja California (2022d). *Tabla de especificaciones del Examen de Egreso de la Licenciatura en Artes Plásticas*. Documento interno de trabajo. Ensenada: Mexicali: UABC.
- Universidad Autónoma de Baja California (2022e). *Tercer informe de actividades de la Facultad de Artes. Gestión 2019-2023*. Mexicali: UABC. <http://www.facultaddeartesuabc.com/wp-content/uploads/2022/11/Tercer-Informe-de-Actividades.pdf>
- Universidad Autónoma de Baja California (2023). *Plan de Desarrollo Institucional 2023-2027*. Mexicali: UABC. <http://planeacion.uabc.mx/pdi2023/>

- Universidad Autónoma de Baja California (2024a). *1er informe de actividades*. Mexicali: UABC. <https://planeacion.uabc.mx/documentos/informe/informe2023/Informe-de-actividades-2023.pdf>
- Universidad Autónoma de Baja California (2024b). *Numeralia*. Mexicali: UABC <https://planeacion.uabc.mx/numeralia/>
- Universidad Autónoma de Baja California (2024c). Estadística poblacional .Mexicali: UABC. <http://cgsege.uabc.mx/web/cgsege/estadisticas>
- Urdaneta, E. (2013). ¿Miden lo mismo distintos formatos de pregunta? Una revisión sobre el tema. *PARADIGMA*, VOL.XXXIV, N° 1; Junio de 2013 / 69 – 82
- Vásquez, y Sosa (2016). Metaevaluación de la evaluación de las competencias profesionales para la certificación. *Revista Muro de la Investigación*, 1(1). <https://doi.org/10.17162/rmi.v1i1.781>.
- Verástegui, R., Eyzaguirre, R. y Huayta, Y. (2021). La evaluación formativa en educación superior de los países de la comunidad andina. *Educa UMCH*, (18), 137-155. <https://doi.org/10.35756/educaumch.202118.206>
- Villalba, S. (1999). La profesionalización en las artes: proximidad al mito. *Arte, individuo y sociedad*, (11), 83-90. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=898295>
- Villarroel, V., y Bruna, D. (2019). ¿Evaluamos lo que realmente importa? El desafío de la evaluación auténtica en educación superior. *Calidad en la educación*, 50, 492-509. http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-45652019000100492&lng=en&nrm=is
- Weigl, A. y Ehm, V. (2022) on the impact of evaluation. Applied research on arts education programmes as a tool for development. *Culture Crossroads*, 20, pp. 46-56.
- Yapu, M. (2010). La calidad y la evaluación a la luz de la nueva política educativa boliviana - Iberoamericana de Educación, (53).
- Yin, R. (2014). Getting started: how to know whether and when to use the case study as a research method. En *Case study research and applications: Design and methods* (5ta ed., pp. 31-56). Sage publications.
- Yu, Y. (2022). Evaluating Teaching Quality in Colleges and Universities of Public Art Education Using the AHP Fuzzy Comprehensive Method. *Scientific Programming*.

Apéndices

Apéndice A. Artículos analizados en mapeo sistemático de literatura

Autores	Título
Amon (2023)	Didactic Tool Based on Virtual and Augmented Reality in Art Education: Learning through an Interactive Game
Aróstegui (2019)	Evaluation, educational policy reforms, and their implications for arts education
Çınar y Çakir (2022)	Opinions of Graduates and Experts on Art Education Given in Fashion Design Undergraduate Programs
Cruvinel (2019)	The qualitative evaluation of Art Education in High School
Dikici (2009)	An Application of Digital Portfolio with the Peer, Self and Instructor Assessments in Art Education
Dong (2016)	Feasibility of an evaluation system of teaching quality for German art education using combined optimization of bat and support vector machines
Egana-delSol, et al. (2019)	The impact of art-education on human Capital: An empirical assessment of a youth orchestra
Fang y Jiang (2024)	The Analysis of Artificial Intelligence Digital Technology in Art Education Under the Internet of Things
Fu et al. (2022)	Fuzzy Theory-Based Tab Analysis of Art Education Evaluation Index
Furusho y Kotani (2017)	Objective & Subjective Evaluation Models of Pencil Still Drawings for Art Education
Genç y Hamarta (2022)	Evaluation of a Lesson Model in Distance Education of Art Education Basic Design Course
Huzjak (2016)	The Influence of Intersubject Connection on Student's Learning Performance in Art Education
Kastner et al. (2021)	Designing Visual-Arts Education Programs for Transfer Effects: Development and Experimental Evaluation of (Digital) Drawing Courses in the Art Museum Designed to Promote Adolescents' Socio-Emotional Skills
Leonido et al. (2023)	Art Education: Two Decades of Creation, Evaluation and Application of an Interdisciplinary Method of Artistic Literacy
Nakajima (2012)	Evaluation of educational achievement: Comparison of professional education and liberal arts education
Pabón (2023)	Importancia de la evaluación, coevaluación y autoevaluación en la educación universitaria: Experiencias en la educación artística
Ramli et al. (2019)	The development and evaluation of an interactive multimedia module for the topic of art elements of the visual art education subject
Şahan (2009)	A general evaluation of art education in Turkey

Salido-López (2017)	La Educación Artística en el contexto de las competencias clave: Del diseño a la evaluación de talleres didácticos en la formación de formadores.
Sánchez-Macías y Jorrín-Abellán (2017)	Estudio de caso sobre la evaluación por competencias en Educación Artística: Aportaciones a la Educación Patrimonial
Udeani y Kayode (2018)	Evaluation of the goals of art education programme in the North-east, Nigeria
Wan y Lin (2023)	Research on the Service Quality Index and Alternatives Evaluation and Ranking for Online Yue Kiln Celadon Art Education in Post COVID-19 Era
Weigl y Ehm (2022)	On the impact of evaluation. Applied research on arts education programmes as a tool for development
Yu (2022)	Evaluating Teaching Quality in Colleges and Universities of Public Art Education Using the AHP Fuzzy Comprehensive Method
Zhou (2022)	Research on Evaluation of Art Education Effect in Colleges and Universities Based on Big Data Technology

Apéndice B. Artículos analizados en revisión de literatura

Investigación en Educación Artística		
Autor	Título	Objetivo
Morton y García (2015)	Estrategias de enseñanza y valores educativos de las artes plásticas en la escuela.	Impulsar la reflexión docente para el análisis de los procesos de enseñanza y aprendizaje de las artes visuales en secundaria.
Ordaz y Herrera (2016)	Formación de los docentes de EA en Educación Primaria, en Chihuahua.	Determinar la formación universitaria de los docentes de educación artística (música y artes plásticas) en nivel primaria.
Capistrán (2017)	Necesidades de formación docente de los maestros de EA, nivel Secundaria del Instituto de Educación de Aguascalientes.	Identificar necesidades de formación docente de los maestros de educación artística (EA) a nivel secundaria.
Palacios et al. (2018)	Importancia de la educación artística en la formación de docentes de primaria.	Analizar el impacto de los cursos de EA de la LEP en la práctica profesional de los profesores de primaria, en la asignatura de EA.
Saldaña (2018)	Factores que determinan la influencia en el proceso de enseñanza de la EA en primarias públicas de Mexicali.	Determinar qué factores influyen en la EA en primarias, y comprobar si el docente tiene dominio de la asignatura.
Burgos et al. (2011)	La motivación de la profesionalización del alumnado en las bellas artes en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior	Características y estrategias de las “junior empresa” para la preparación profesional del estudiante de bellas artes.
Villalba (1999)	La profesionalización en las artes: proximidad al mito.	Identificar las orientaciones profesionales de los estudiantes de la Facultad de bellas artes de Sevilla.
Fuentes (2015)	El aprendizaje de la investigación en la formación de los artistas visuales.	Identificar el interés en investigación en alumnos de la Licenciatura en artes visuales.
Guillén y Flores (2021)	Apuntes sobre evaluación en talleres de artes visuales del nivel superior	Identificar estrategias de enseñanza y evaluación en la formación en artes visuales.
Evaluación de Egreso en Educación Superior		
Autor	Título	Objetivo
Huamán et al. (2020)	Evaluación del logro del perfil de egreso en grados universitarios: tendencias y desafíos.	Revisión de la literatura. Identificar aportes, debilidades y desafíos que puedan servir para mejorar la evaluación del logro del perfil de egreso en la educación superior.
Metaevaluación		
Autor	Título	Objeto de evaluación
Elizalde et al (2008)	Metaevaluación del proceso de evaluación docente: Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo.	Proceso de evaluación docente de la UAEH
García-Berro et al. (2012)	Un caso práctico de meta-evaluación docente, manual de la Universidad Politécnica de Cataluña.	Modelo de evaluación docente de la UPC.

Vásquez, y Sosa (2016)	Metaevaluación de la evaluación de las competencias profesionales para la certificación.	Evaluación de las competencias profesionales de enfermeros y odontólogos.
Núñez (2017)	Evaluación de los aprendizajes sobre ciudadanía: 2do ciclo básico chileno.	Examen estandarizado y evaluaciones en el aula
Sepúlveda et al (2017)	¿Cómo evalúan el aprendizaje los profesores de matemática?: percepción de los estudiantes de escuelas básicas.	Instrumentos de evaluación empleados por los profesores de matemáticas.
Hernández-Villafaña, A. (2023)	Metaevaluación de un sistema de evaluación docente en educación superior	Evaluación docente de la UABC

Apéndice C. Consentimiento informado

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BAJA CALIFORNIA

INSTITUTO DE INVESTIGACIÓN Y DESARROLLO EDUCATIVO

Metaevaluación del examen de egreso de la licenciatura en artes plásticas de la UABC

CONSENTIMIENTO INFORMADO

He sido invitado por Yessenia Iveth Morelos Sepulveda, estudiante de maestría del Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo de la Universidad Autónoma de Baja California, a participar en la investigación: "Metaevaluación del examen de egreso de la licenciatura en artes plásticas de la UABC".

Entiendo los procedimientos que serán utilizados en esta investigación y los riesgos personales y beneficios que implica mi participación en ella. He sido informado y entiendo que el material de investigación será manejado con **estricta confidencialidad, anonimato y seguridad** por parte del investigador. Estoy consciente de que puedo declinar mi participación en esta investigación en cualquier momento en que yo así lo decida. El uso de la información que yo aportaré será exclusivamente para uso académico.

Por lo tanto, yo, _____, acepto participar como voluntario(a) en el estudio que incluirá los procedimientos que se describen en la HOJA DE INFORMACIÓN PARA LOS PARTICIPANTES y que se han discutido en detalle conmigo.

Firma del participante

Fecha: dd/mm/aaaa

HOJA DE INFORMACIÓN PARA LOS PARTICIPANTES

Título del estudio: “Metaevaluación del examen de egreso de la licenciatura en artes plásticas de la UABC”.

Responsable: Yessenia Iveth Morelos Sepulveda

Este documento describe los procedimientos del proyecto de investigación al que se le invita a participar, así como los posibles riesgos y beneficios de tal participación.

1. ACERCA DEL ESTUDIO Y SU PARTICIPACIÓN EN ÉL

Se solicita su participación en este estudio porque nos interesa conocer sus puntos de vista respecto a los temas principales que conforman la investigación. No obstante, si no desea responder alguna pregunta o hablar sobre un tema en particular, está en la libertad de decirlo. Se respetará todo aquello que quiera o no decir (sin importar el motivo). A continuación, se presentan los objetivos de esta investigación:

Objetivo General: Evaluar el examen de egreso de la Licenciatura en Artes Plásticas de la UABC (EELAP), desde una perspectiva formativa basada en un modelo de metaevaluación para el aprendizaje.

Objetivos específicos

- Analizar la perspectiva de funcionarios, docentes y sustentantes al examen de egreso, en relación a su experiencia en el diseño, implementación y/o análisis del EELAP.
- Retroalimentar al examen de egreso al identificar fortalezas y áreas de oportunidad a partir de las fuentes de información seleccionadas.

La transcripción de esta entrevista formará parte del proyecto de investigación en cuestión.

2. PROCEDIMIENTOS

Si acepta participar en esta investigación sucederá lo siguiente:

Participará en una entrevista con una duración de entre 30 min y 1 hora aproximadamente, acerca de su perspectiva respecto al tema de investigación: se le solicitará responder algunas preguntas y que hable de algunos tópicos de particular interés para el proyecto.

La entrevista será audiograbado para asegurar la fidelidad en cuanto al reporte de sus comentarios.

3. POSIBLES RIESGOS

Como en todo proceso de investigación, se corre el riesgo de perder la privacidad. Sin embargo, ni los nombres ni las identidades se usarán en los informes publicados sobre la investigación, así como ningún otro dato que pudiera servir para identificar a los participantes (a menos que usted así lo desee y lo haga

explícito durante la entrevista). Solo el responsable del proyecto tendrá acceso a los datos completos del estudio.

4. BENEFICIOS

BENEFICIOS PARA LOS PARTICIPANTES DEL ESTUDIO

Los participantes pueden expresarse con confianza y compartir su experiencia y opiniones sabiendo que nadie sabrá quién es, puede plantear sus inquietudes respecto al tema con la certeza de que serán tomadas en cuenta.

BENEFICIOS PARA LA SOCIEDAD

La información compartida en la entrevista será de gran utilidad para cumplir con los objetivos de un proyecto de investigación que espera beneficiar con sus resultados a Instituciones de Educación Superior, principalmente a la Universidad Autónoma de Baja California.

5. PROCEDIMIENTOS ALTERNATIVOS QUE PODRÍAN SER UTILIZADOS

La alternativa es que usted decida no participar en el estudio.

6. DURACIÓN DE LOS PROCEDIMIENTOS DEL ESTUDIO

La entrevista está programada para realizarse dentro de 1 hora de duración durante una sola sesión que se llevará a cabo siempre y cuando se realice de manera voluntaria.

En cualquier momento que los participantes consideren finalizar su participación, podrán hacerlo.

7. COMPENSACIÓN

La persona voluntaria no recibirá ningún tipo de compensación económica por participar en el estudio.

8. LESIONES FISICAS

La participación en la investigación no pone en ningún tipo de riesgo de lesiones físicas a los participantes.

9. A QUIÉN ACUDIR EN CASO DE EMERGENCIA

Cualquier inquietud de los participantes podrá ser atendida por el responsable del estudio.

10. LIBERTAD PARA PREGUNTAR DUDAS Y RETIRARSE DEL ESTUDIO

En el momento que así lo decidan los participantes, podrán dar por terminado su participación en el estudio. Asimismo, podrá dirigirse con Yessenia Iveth Morelos Sepulveda para levantar cualquier queja o duda relacionada con este proceso. El participante puede tener acceso a la transcripción de la entrevista si así lo desea.

11. CONFIDENCIALIDAD

La grabación de la entrevista será guardada únicamente en el dispositivo móvil y computadora del proyecto de investigación. La transcripción no incluirá datos del participante (ni la versión electrónica ni impresa).

Si desea referirse a otros durante la entrevista únicamente utilice el primer nombre. No se guardará la grabación para futuras investigaciones por cuestiones de ética.

12. DECLARACIÓN DEL PARTICIPANTE

MI PARTICIPACIÓN EN ESTA INVESTIGACIÓN ES VOLUNTARIA. He sido informado(a) que tengo la libertad para negarme a participar en este estudio, o interrumpir mi participación en cualquier momento.

Nombre y firma

Fecha dd/mm/aaaa

13. DECLARACIÓN DEL INVESTIGADOR

Yo, Yessenia Iveth Morelos Sepulveda, he explicado a los participantes el objetivo, los procedimientos que se han de seguir en el estudio, así como los posibles riesgos y beneficios implicados. Asimismo, he reiterado la libertad de los participantes para dar por terminada su participación cuando así lo decidan y mantener bajo estricta confidencialidad la información obtenida.

Yessenia Iveth Morelos Sepulveda

Fecha dd/mm/aaaa

Apéndice D. Guion de entrevista semiestructurada de Funcionarios

Objetivo: Analizar la perspectiva de funcionarios en relación a su experiencia en el diseño, implementación y/o análisis del EELAP.

Materiales: Laptop/Celular, Conectividad a internet, Consentimiento informado, Listado de preguntas.

Dimensión	Pregunta
General	1. ¿Cuál ha sido su papel/responsabilidad en el proceso del Examen de Egreso de la Licenciatura en Artes Plásticas?
Ética	2. ¿Qué información se proporciona a los estudiantes antes de aplicar el EELAP? <ul style="list-style-type: none">- <i>Objetivos de evaluación</i>- <i>Criterios e indicadores de evaluación</i>- <i>Fines de la evaluación</i>
	3. ¿Cómo se le proporciona orientación al estudiante? <ul style="list-style-type: none">- <i>Temas por evaluar</i>- <i>Interpretación de calificación</i>
Funcionalidad	4. ¿Cuáles consideras que son los propósitos considerados en el diseño del EELAP? <ul style="list-style-type: none">- <i>La medición de lo aprendido</i>- <i>La mejora del plan de estudios</i>- <i>La retroalimentación al estudiante</i>- <i>La identificación de progreso formativo</i>
Contenido	5. ¿Cuál es la relación entre las competencias del perfil de egreso y las áreas del examen? 6. ¿Qué aspectos de las competencias se buscó evaluar en el EELAP? <ul style="list-style-type: none">- <i>Conocimientos, habilidades y actitudes</i>
Metodológica	7. ¿Qué opinas del nivel de dificultad de las preguntas? <ul style="list-style-type: none">- <i>Estímulo de la reflexión y el razonamiento</i>
	8. ¿Cuáles son los tipos de preguntas del examen? <ul style="list-style-type: none">- <i>Ítems de conocimientos, habilidades o actitudes</i>- <i>Integración de las competencias de la LAP</i>
	9. ¿Cómo se determina la calificación del EELAP?
	10. ¿Consideras que la calificación refleja el conocimiento que los estudiantes adquirieron en su formación?
Temporalidad	11. ¿Cómo ha sido el proceso de desarrollo del EELAP?
	12. ¿Cómo fue el diseño y la elaboración de ítems?
	13. ¿Cómo se implementa el EELAP? <ul style="list-style-type: none">- <i>Recolección de datos; puntajes y acceso a resultados.</i>- <i>Análisis de resultados</i>
	14. ¿Qué opinas sobre el momento de aplicación del EELAP?

15. ¿Qué opinas de la estructura del examen?
- *Duración del examen*
 - *Cantidad y distribución de ítems*
- Participación 16. ¿Qué medidas se han tomado para considerar la opinión de los estudiantes en el desarrollo de la evaluación?
- *Emisión de opiniones*
 - *Diseño de la evaluación*
 - *Evaluación del examen*
- Utilitaria 17. ¿Cómo se comunican los resultados evaluativos al estudiante?
- *Medio de entrega*
 - *Resultados por área y global.*
18. ¿Se proporcionó retroalimentación al sustentante?
- *Características de la retroalimentación*
19. ¿Cómo se difunden los resultados en la comunidad educativa?
20. ¿Qué uso se les dio a los resultados evaluativos?
- *Mejora de la enseñanza*
 - *Toma de decisiones*
- General 21. ¿Hay algo más que te gustaría agregar respecto a tu experiencia con la evaluación de egreso de la LAP?

Apéndice E. Guion semiestructurado de grupo focal de Docentes.

Presentación: Buen día, gracias por asistir y dedicarle tiempo a este grupo focal para conversar sobre su experiencia en el proceso de diseño y aplicación del Examen de Egreso de la Licenciatura en Artes plásticas (EELAP). El estudio en curso tiene el propósito de realizar una metaevaluación del EELAP con enfoque formativo que contribuya a la mejora continua del programa. Toda la información será tratada con absoluta confidencialidad. Si tienen alguna duda no duden en expresarla.

Como moderador será mi papel guiar la conversación y dar la oportunidad de hablar a quienes lo soliciten. La sesión será audio-grabada, así que se solicita que solo una persona hable a la vez. La palabra se concederá a aquel que desee intervenir levantando la mano. Se les anima a compartir sus puntos de vista, tanto comentarios positivos como negativos. Son valoradas diferentes perspectivas, no es necesario concordar con los demás, pero es necesario escuchar con respeto cada una de las intervenciones

Objetivo: Analizar la perspectiva de docentes de la LAP en relación a su experiencia en el diseño, implementación y análisis del EELAP.

Materiales: Laptop/Celular, Conectividad a internet, Consentimiento informado, Listado de preguntas.

Listado de preguntas

Dimensión	Pregunta
General	1. ¿Cuál ha sido su papel/responsabilidad en el proceso del Examen de Egreso de la Licenciatura en Artes Plásticas?
Ética	2. ¿Qué información se proporciona a los estudiantes antes de aplicar el EELAP? <ul style="list-style-type: none">- <i>Objetivos de evaluación</i>- <i>Criterios e indicadores de evaluación</i>- <i>Fines de la evaluación</i>
	3. ¿Cómo se le proporciona orientación al estudiante? <ul style="list-style-type: none">- <i>Temas por evaluar</i>- <i>Interpretación de calificación</i>
Funcionalidad	4. ¿Cuáles consideras que son los propósitos considerados en el diseño del EELAP? <ul style="list-style-type: none">- <i>La medición de lo aprendido</i>- <i>La mejora del plan de estudios</i>- <i>La retroalimentación al estudiante</i>- <i>La identificación de progreso formativo</i>
Contenido	5. ¿Cuál es la relación entre las competencias del perfil de egreso y las áreas del examen? 6. ¿Qué aspectos de las competencias se buscó evaluar en el EELAP? <ul style="list-style-type: none">- <i>Conocimientos, habilidades y actitudes</i>
Metodológica	7. ¿Qué opinas del nivel de dificultad de las preguntas? <ul style="list-style-type: none">- <i>Estímulo de la reflexión y el razonamiento</i>
	8. ¿Cuáles son los tipos de preguntas del examen? <ul style="list-style-type: none">- <i>Ítems de conocimientos, habilidades o actitudes</i>

- *Integración de las competencias de la LAP*
9. ¿Qué método se usó para determinar la el resultado del EELAP?
10. ¿Consideras que la calificación refleja el conocimiento que los estudiantes adquirieron en su formación?
- Temporalidad
11. ¿Cómo fue el proceso de desarrollo del EELAP?
- *Diseño; áreas del examen*
 - *Implementación*
 - *Análisis*
12. ¿Cuál fue su participación en el diseño y elaboración de ítems?
13. ¿Qué opinas sobre el momento de aplicación del EELAP?
14. ¿Qué opinas de la estructura del examen?
- *Duración del examen*
 - *Cantidad y distribución de ítems*
- Participación
15. ¿Qué medidas se han tomado para considerar la opinión de los estudiantes en el desarrollo de la evaluación?
- *Emisión de opiniones*
 - *Diseño de la evaluación*
 - *Evaluación del examen*
- Utilitaria
16. ¿Cómo se comunican los resultados evaluativos al estudiante?
- *Medio de entrega*
 - *Resultados por área y global.*
17. ¿Se proporcionó retroalimentación al sustentante?
- *Características de la retroalimentación*
18. ¿Cómo se difunden los resultados con los docentes?
19. ¿Qué uso se les da a los resultados evaluativos por parte de los docentes?
- *Mejora de la enseñanza*
 - *Toma de decisiones*
- General
20. ¿Hay algo más que te gustaría agregar respecto a tu experiencia en la evaluación de egreso de la LAP?

Apéndice F. Guion de entrevista semiestructurada de Egresados.

Objetivo: Analizar la perspectiva de docentes de la LAP en relación a su experiencia en el diseño, implementación y análisis del EELAP.

Materiales: Laptop/Celular, Conectividad a internet, Consentimiento informado, Listado de preguntas.

Listado de preguntas

Dimensión	Temática:
Ética	<ol style="list-style-type: none">1. ¿Cómo se te informó que aplicarías un Examen de Egreso de la Licenciatura en Artes Plásticas (EELAP)?2. ¿Qué información se te proporcionó antes de aplicar el EELAP?<ul style="list-style-type: none">- <i>Objetivos de evaluación</i>- <i>Criterios e indicadores de evaluación</i>- <i>Fines de la evaluación</i>3. ¿Consideras que se te proporcionó orientación adecuada?<ul style="list-style-type: none">- <i>Temas por evaluar</i>- <i>Interpretación de calificación</i>
Funcionalidad	<ol style="list-style-type: none">4. ¿Cuáles consideras que son los propósitos del EELAP?<ul style="list-style-type: none">- <i>La medición de lo aprendido</i>- <i>La mejora del plan de estudios</i>- <i>La retroalimentación al estudiante</i>- <i>La identificación de progreso formativo</i>
Contenido	<ol style="list-style-type: none">5. ¿Cómo consideras la relación entre las áreas del examen y las competencias de la LAP?6. ¿Qué aspectos de las competencias se evalúan en el EELAP?<ul style="list-style-type: none">- <i>Conocimientos, habilidades y actitudes</i>
Metodológica	<ol style="list-style-type: none">7. ¿Qué opinas del nivel de dificultad de las preguntas?<ul style="list-style-type: none">- <i>Estimulo de la reflexión y el razonamiento</i>8. ¿Cuáles son los tipos de preguntas del examen?<ul style="list-style-type: none">- <i>Ítems de conocimientos, habilidades o actitudes</i>- <i>Integración de las competencias de la LAP</i>9. ¿Consideras que la calificación refleja el conocimiento que adquiriste en tu formación?
Temporalidad	<ol style="list-style-type: none">10. ¿Cómo te enteraste de la aplicación del EELAP?11. ¿Cómo fue la aplicación del EELAP?12. ¿Qué opinas sobre el momento de aplicación del EELAP?13. ¿Qué opinas de la estructura del examen?<ul style="list-style-type: none">- <i>Duración del examen</i>- <i>Cantidad y distribución de ítems</i>

- Participación 14. ¿Se consideró tu opinión durante el desarrollo o al término de la evaluación?
- *Emisión de opiniones*
 - *Diseño de la evaluación*
 - *Evaluación del examen*
- Utilitaria 15. ¿Cómo se te hizo entrega de los resultados evaluativos?
- *Medio de entrega*
 - *Resultados por área y global.*
16. ¿Se te proporcionó retroalimentación?
- *Características de la retroalimentación*
17. ¿Hay algo más que te gustaría agregar respecto a tu experiencia en la evaluación de egreso de la LAP?

Apéndice G. Guía temática de Documentos

Dimensión	Temática:
Ética	1. Principios éticos de la evaluación, en relación con: <ul style="list-style-type: none">a. <i>Los objetivos de evaluación</i>b. <i>Los criterios e indicadores de evaluación</i>c. <i>Los fines de la evaluación</i>d. <i>La orientación de temas a evaluar</i>e. <i>La interpretación de calificación</i>
Funcionalidad	2. Funcionalidad de la evaluación, en relación con: <ul style="list-style-type: none">a. <i>La medición de lo aprendido</i>b. <i>La mejora del plan de estudios</i>c. <i>La retroalimentación al estudiante</i>d. <i>La identificación de progreso formativo</i>
Contenido	3. Contenido de la evaluación, en relación con: <ul style="list-style-type: none">a. <i>Los conocimientos,</i>b. <i>Las habilidades, y</i>c. <i>Las actitudes de las competencias de la LAP</i>
Metodológica	4. Método de la elaboración del instrumento, en relación con: <ul style="list-style-type: none">a. <i>La dificultad de los ítems</i>b. <i>Los ítems de conocimientos, habilidades y actitudes.</i>c. <i>Los tipos de ítems</i>d. <i>La integración de ítems</i>e. <i>La determinación de la calificación</i>f. <i>La correspondencia entre calificación y aprendizaje</i>
Temporalidad	5. Temporalidad de la evaluación, en relación con: <ul style="list-style-type: none">a. <i>La planificación</i>b. <i>La implementación</i>c. <i>El periodo de aplicación</i>d. <i>La estructura del examen</i>e. <i>El análisis de los resultados</i>
Participación	6. Participación del estudiante, en relación con <ul style="list-style-type: none">a. <i>Emisión de opiniones</i>b. <i>Diseño de la evaluación</i>c. <i>Evaluación del examen</i>
Utilitaria	7. Uso de los resultados, en relación con: <ul style="list-style-type: none">a. <i>La comunicación de los resultados</i>b. <i>La mejora de la enseñanza</i>c. <i>La mejora del aprendizaje del sustentante</i>d. <i>La toma de decisiones colegiada</i>