

## Diseño del Examen de Egreso de la Licenciatura en Artes Plásticas en la Universidad Autónoma de Baja California

DOI: 10.25009/cpue.v1i42.2897

Recibido: 29 de octubre de 2024

Aceptado: 07 de marzo de 2025

Jihan García-Poyato Falcón

Benemérita Escuela Normal Estatal,  
Profesor Jesús Prado Luna, México  
jrgarcia@benejpl.edu.mx  
ORCID: 0000-0002-3692-6687

Irma Gloria Arregui Eaton

Investigadora independiente, México  
irma.arregui@uabc.edu.mx  
ORCID: 0000-0002-6330-0655

Alejandro Francisco Espinoza Galindo

Universidad Autónoma de Baja California,  
México  
aespinosa@uabc.edu.mx  
ORCID: 0000-0001-6604-5808

### Resumen

La Licenciatura en Artes Plásticas se ofrece en la Universidad Autónoma de Baja California desde 2003. Con el propósito de contar con información que permita valorar las habilidades desarrolladas por los estudiantes a lo largo de su formación profesional, se construyó un examen para el egreso de dicho programa educativo, desde un enfoque comprensivo y con la participación colaborativa de 20 académicos universitarios. En este artículo se presenta un esbozo histórico general sobre los procesos de evaluación en los programas de artes plásticas y visuales a nivel nacional e internacional, una serie de premisas que llevaron a la construcción de este examen y las fases correspondientes a su diseño. Se considera que el examen diseñado representa un aporte innovador al campo profesional de las artes plásticas y visuales, en el sentido metodológico e instrumental, al construir una herramienta evaluativa que permite retroalimentar el proceso formativo.

**Palabras clave:** evaluación comprensiva; examen de egreso; formación universitaria; profesional de las artes.

### Design of the exit exam for the degree in Plastic Arts at Universidad Autónoma de Baja California

### Abstract

The Bachelor of Fine Arts has been offered at the Autonomous University of Baja California since 2003. With the purpose of having information to assess the skills developed by students throughout their professional training, an exit exam was constructed, from a comprehensive approach and with the participation of 20 university academics. This article presents a general historical outline of the evaluation processes in plastic and visual arts programs at a national and international level, a series of premises that led to the construction of this exam and the phases corresponding to its design. It is considered that the designed exam represents an innovative contribution to the professional field of plastic and visual arts, in the methodological and instrumental sense, by constructing an evaluation tool that allows feedback to the training process.

**Key words:** comprehensive evaluation; exit exam; university training; arts professional.

## Diseño del Examen de Egreso de la Licenciatura en Artes Plásticas en la Universidad Autónoma de Baja California

**L**a formación universitaria, en todas sus vertientes, es un proceso académico que requiere ser evaluado para su mejora continua. Esta evaluación debe tomar en cuenta las distintas etapas del proceso formativo de los futuros profesionistas. Por ejemplo, el resultado de dicho proceso al término de los estudios permite valorar el logro de los estudiantes al egresar del programa educativo. Esto puede ayudar a determinar las habilidades y competencias profesionales que los egresados pondrán en juego en los distintos entornos laborales donde logren insertarse, una vez culminados sus estudios universitarios.

El presente artículo se enfoca en la construcción de un examen con reactivos de opción múltiple, que permite valorar la formación de los egresados de la Licenciatura en Artes Plásticas (LAP) en la Universidad Autónoma de Baja California (UABC). El proceso de construcción del Examen de Egreso se llevó a cabo durante el ciclo escolar 2020-2021, totalmente en modalidad a distancia, debido al confinamiento obligatorio para las actividades académicas a causa de la pandemia por el COVID-19. Dicho trabajo fue dirigido por un equipo de tres investigadores: dos académicas externas a la UABC, expertas en la metodología del proyecto, y un académico de la LAP, designado por la autoridad educativa como enlace entre las investigadoras externas y la comunidad de docentes.

Este ejercicio se enmarca en un proyecto mayor, donde se diseñaron los exámenes de egreso para nueve licenciaturas de la UABC, todas con baja matrícula, documentado por Jiménez et al. (2024) en el artículo: “Evaluación del egreso de nivel licenciatura en la Universidad Autónoma de Baja California”, publicado en la revista *Perfiles Educativos*. Las disciplinas de las licenciaturas participantes en dicho proyecto no cuentan con otro tipo de evaluación para el egreso, por ejemplo, el Examen General para el Egreso de la

Licenciatura (EGEL), desarrollado y aplicado en la mayoría de las universidades mexicanas por el Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (CENEVAL) desde hace más de 20 años.

Es posible afirmar que se trata de un ejercicio inédito en México, en el cual se aplicaron las herramientas de la evaluación comprensiva (Stake, 2006) en el diseño de un examen específico para egresados de la LAP de la UABC, con base en las opiniones de los docentes adscritos a dicho programa y orientado a valorar las habilidades construidas por los estudiantes durante su formación profesional. La evaluación comprensiva consiste en un enfoque cualitativo que busca evaluar un programa educativo con base en su contexto, los procesos que se viven y sus resultados, por lo que se valora la complejidad de la intervención educativa, sin la intención de reducir la experiencia a indicadores estandarizados (Stake, 2006). Por esta razón, fue el enfoque adecuado para el presente proyecto.

Además, como ya se mencionó, para carreras universitarias como la LAP, no existe un examen de egreso que se aplique a nivel nacional o que cumpla con las características correspondientes a la evaluación a gran escala. El primer antecedente de una evaluación similar en la UABC fue la construcción del Examen de Egreso de la Licenciatura en Actividad Física y Deportes (Jiménez et al., 2019). En consecuencia, no se trata de una evaluación curricular como se ha desarrollado en otros contextos (Castro-Fuentes et al., 2018), sino de una evaluación que busca “reflejar una realidad en particular y no centrarse exclusivamente en los elementos técnicos asociados a los instrumentos” (Jiménez, 2024, p. 91).

Cabe aclarar que la intención del programa educativo de la LAP es formar un profesional de las artes con dominio de las técnicas y los medios para la elaboración de obras, con los conocimientos y habilidades de pensamiento y escritura para el análisis de los fundamentos teóricos, históricos y culturales implicados en el quehacer artístico, así como el desarrollo de habilidades didácticas para la enseñanza de las artes y para la gestión de proyectos encaminados a su promoción en el entorno. Por lo tanto, la estructura del Examen de Egreso involucró cuatro áreas: a) Producción de obra artística con congruencia discursiva y factura profesional; b) Desarrollo de proyectos educativos que integren las Artes Plásticas en espacios formales y no formales; c) Gestión de proyectos culturales para impulsar las artes en la comunidad, y d) Preparación de textos divulgativos que reflejen el conocimiento artístico y críticas a las artes en la comunidad.

El objetivo de este artículo es describir las fases correspondientes al diseño del mencionado Examen de Egreso: 1) construcción de la tabla de especificaciones; 2) diseño preliminar de reactivos; 3) validación de reactivos, y 4) integración de la versión piloto.

Con la intención de identificar algún estudio previo donde se describa la elaboración de un examen similar, se hizo una búsqueda en bases de datos especializadas, sin tener éxito. En cambio, fue posible inferir que a nivel internacional la tendencia destaca la aplicación de metodologías dirigidas a llevar a cabo procesos de acreditación, pero no ejercicios de exámenes de egreso de carácter interno, como el que se documenta en el presente artículo. Otra vía utilizada por las universidades para obtener reconocimiento se basa en los currículums de los docentes, o bien, de sus egresados, lo que les da prestigio por generaciones.

## 1. Marco contextual

A lo largo de la historia han existido diversos criterios para clasificar o definir la práctica artística, la cual ha ido desde aquella dirigida a la realización de un trabajo artesanal o utilitario (cerámica, herrería, orfebrería, tapicería), hasta las denominadas bellas artes. Estas últimas fueron el resultado de transformaciones en el ámbito de su enseñanza en las primeras academias de formación artística, que datan de principios del siglo XVIII, donde se implementaron talleres de desarrollo técnico para capacitar a artistas que deseaban dedicarse a la pintura, la escultura, la danza, la arquitectura y la música.

Sobre la base de este desarrollo técnico y conceptual, de acuerdo con la forma en que han sido percibidas e integradas —o desintegradas— a las dinámicas sociales y culturales a lo largo de la historia, también se han clasificado como artes plásticas o artes escénicas, artes del oído, de la vista, artes mixtas, artes visuales y artes temporales. También, según el grado de imitación que hagan de la naturaleza o, posteriormente, del grado de originalidad expresiva inherente a las cualidades de las obras que las y los artistas producen, se han encasillado como actividades esencialmente creadoras —arquitectura, música, poesía— o esencialmente imitadoras —escultura y pintura—. A partir del siglo XX, una clasificación las agrupa en artes musicales, plásticas, literarias y complejas (Martínez, 2005), mientras que en otros ámbitos de reflexión sobre el fenómeno artístico, se alude a sus cualidades líricas, a la insistencia en la originalidad, la expresión individual y la búsqueda por innovar.

Particularmente, las artes plásticas envuelven pintura, escultura, dibujo, grabado y cerámica, así como los nuevos enfoques de la fotografía, el video, la *performance*, el arte multimedia, entre otros (Esquinas & Sánchez, 2011; Martínez, 2005). Acorde con Acha (2022), las artes plásticas se encuentran, dentro de la clasificación en cuatro tipos de las manifestaciones artísticas, junto con las artes literarias, las musicales o auditivas y las corporales o del espectáculo.

Desde ese punto de vista, el desarrollo de su práctica, el manejo de los materiales, medios, formas y lenguajes propios de cada disciplina plástica, requiere de un amplio conocimiento, no sólo de las técnicas, sino también de los sentidos en que las obras se han producido con el paso de las civilizaciones. En cuanto a las técnicas, es posible identificar líneas de unión entre la gráfica tradicional y las impresiones digitales, o bien, entre la escultura en mármol y el uso de tecnologías para la impresión en 3D. Sobre el sentido, se ha pasado de la valoración simbólica y/o religiosa de la imagen, a la representación idealista de la forma humana, a la integración de expresiones plásticas que prescinden de la figuración para abordar el acto pictórico desde una dimensión abstracta.

En México, la historia de las artes plásticas ha ido en constante evolución. Del Conde (1994) señala cómo la práctica y la producción de las artes plásticas mexicanas pasan por una afluencia derivada de los academicismos europeos de mediados del siglo XIX, encontrando un punto de distinción después de la Revolución Mexicana, con la llegada de la Escuela Mexicana de Pintura y su producción de corte nacionalista. Conforme avanzó el siglo, las tendencias modernistas y la presencia de las vanguardias en Occidente llevaron a diversas clases de ruptura en la estética y el sentido de las obras de arte. Lo anterior trajo como consecuencia la introducción de nuevas interpretaciones con las que se generaron nuevas tendencias que, con el paso de las décadas, constituyeron una visión contemporánea de la práctica artística (del Conde, 1994).

Históricamente, la Academia de San Carlos es considerada la principal escuela de artes en América Latina. Fundada en 1781, sobresale por su gran auge en los siglos XVIII y XIX, mediante la producción de pintura, escultura, dibujo, así como la arquitectura de iglesias y centros educativos. A finales del siglo XIX y principios del XX se considera el inicio del muralismo mexicano. En 1929, luego de que la Universidad Nacional de México obtuvo su autonomía, la Academia se dividió en Escuela Nacional de Arquitectura y Escuela Central de Artes Plásticas, denominada Escuela Nacional de Artes Plásticas (ENAP) desde 1933 (Universidad Nacional Autónoma de México, 2018).

En el presente, de acuerdo con la información recuperada en el *Anuario Estadístico de la Educación Superior* de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES, 2024), en el ciclo escolar 2023-2024, la oferta de programas educativos similares o afines a la LAP se localiza en 22 estados de la República Mexicana, en 35 instituciones de educación superior públicas y privadas (ver Tabla 1). En esta relación se incluye a la LAP ofertada en la Facultad de Artes de la UABC, programa educativo en el que se enfoca el presente estudio.

**Tabla 1. Oferta nacional de programas educativos similares a la Licenciatura en Artes Plásticas**

Entidad Federativa	Institución Educativa	Programa Educativo	Matrícula Mujeres	Matrícula Hombres	Matrícula Total	Nuevo Ingreso Mujeres	Nuevo Ingreso Hombres	Nuevo Ingreso Total	Egresados Mujeres	Egresados Hombres	Egresados Total
Baja California	Universidad Autónoma de Baja California	Licenciatura en Artes Plásticas	551	183	734	96	39	135	48	23	71
	Escuela Superior de Artes Visuales*	Licenciatura en Artes Visuales	6	2	8	6	2	8	3	2	5
Baja California Sur	Sistema de Educación e Investigación Universitaria A.C.*	Licenciatura en Artes Visuales	29	10	39	7	4	11	3	0	3
Chihuahua	Universidad Autónoma de Chihuahua	Licenciatura en Artes Plásticas	229	92	321	68	22	90	35	11	46
	Universidad Autónoma de Ciudad Juárez	Licenciatura en Artes Visuales	124	55	179	42	20	62	4	2	6
	Superior Instituciones Educativas Palmore*	Licenciatura en Artes Visuales	34	22	56	10	7	17	16	4	20
Ciudad de México	Universidad Nacional Autónoma de México	Licenciatura en Artes Visuales	852	280	1132	207	67	274	110	46	156
	Centro de Arte Mexicano, A.C.*	Licenciatura en Artes Plásticas	25	5	30	0	0	0	4	1	5
Coahuila	Universidad Autónoma de Coahuila	Licenciatura en Artes Plásticas	75	30	105	22	7	29	20	4	24
Colima	Universidad de Colima	Licenciatura en Artes Visuales	96	33	129	24	6	30	5	2	7
Guanajuato	Universidad de Guanajuato	Licenciatura en Artes Visuales	327	174	501	58	13	71	25	8	33
	Instituto Allende*	Licenciatura en Artes Visuales	45	18	63	11	5	16	3	3	6

Entidad Federativa	Institución Educativa	Programa Educativo	Matrícula Mujeres	Matrícula Hombres	Matrícula Total	Nuevo Ingreso Mujeres	Nuevo Ingreso Hombres	Nuevo Ingreso Total	Egresados Mujeres	Egresados Hombres	Egresados Total
Hidalgo	Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo	Licenciatura en Artes Visuales	190	114	304	26	17	43	23	8	31
Jalisco	Universidad de Guadalajara	Licenciatura en Artes Visuales para la Expresión Plástica	482	214	696	64	20	84	66	26	92
	Escuela Superior de Arquitectura*	Licenciatura en Artes Visuales	11	1	12	3	0	3	5	1	6
México	Universidad Autónoma del Estado de México	Licenciatura en Artes Plásticas	60	24	84	0	0	0	15	8	23
	Universidad Anáhuac*	Licenciatura en Artes Visuales	117	14	131	17	2	19	13	5	18
Michoacán	Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo	Licenciatura en Artes Visuales	209	102	311	55	28	83	24	22	46
Morelos	Instituto para el Arte y la Restauración Botticelli*	Licenciatura en Artes Plásticas	37	13	50	10	3	13	10	2	12
Nuevo León	Universidad Autónoma de Nuevo León	Licenciatura en Artes Visuales	145	36	181	0	0	0	36	19	55
	Colegio Universitario y Tecnológico del Noroeste*	Licenciatura en Artes Visuales	23	6	29	6	0	6	6	1	7
Oaxaca	Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca	Licenciatura en Artes Plásticas y Visuales	156	145	301	55	44	99	17	7	24
Puebla	Benemérita Universidad Autónoma de Puebla	Licenciatura en Artes Plásticas	320	125	445	62	23	85	30	5	35
	Instituto de Artes Visuales del Estado	Licenciatura en Artes Plásticas	151	115	266	38	31	69	15	8	23
	Fundación Universidad de las Américas, Puebla*	Licenciatura en Artes Plásticas	70	16	86	20	2	22	8	3	11

Entidad Federativa	Institución Educativa	Programa Educativo	Matrícula Mujeres	Matrícula Hombres	Matrícula Total	Nuevo Ingreso Mujeres	Nuevo Ingreso Hombres	Nuevo Ingreso Total	Egresados Mujeres	Egresados Hombres	Egresados Total
Puebla	UNARTE*	Licenciatura en Artes Plásticas	66	26	92	11	3	14	3	0	3
	Universidad Bauhaus*	Licenciatura en Artes Plásticas	118	52	170	43	15	58	23	8	31
Querétaro	Universidad Autónoma de Querétaro	Licenciatura en Artes Visuales	276	81	357	43	13	56	34	19	53
San Luis Potosí	Sistema Educativo Estatal Regular	Licenciatura en Artes Plásticas	56	26	82	23	4	27	4	8	12
Sinaloa	Universidad Autónoma de Sinaloa	Licenciatura en Artes Visuales	147	48	195	78	21	99	12	2	14
Sonora	Universidad de Sonora	Licenciatura en Artes Plásticas	126	36	162	21	6	27	15	1	16
Tlaxcala	Universidad Autónoma de Tlaxcala	Licenciatura en Artes Visuales	120	91	211	16	14	30	11	7	18
Veracruz	Universidad Veracruzana	Licenciatura en Artes Visuales	130	59	189	25	14	39	13	7	20
	Caftánrojo Colegio de las Artes*	Licenciatura en Artes Plásticas y Visuales	1	1	2	0	0	0	1	0	1
Yucatán	Universidad Autónoma de Yucatán	Licenciatura en Artes Visuales	210	97	307	19	10	29	13	3	16
			5,614	2,346	7,960	1,186	462	1,648	673	276	949

Nota: \*Instituciones educativas de sostenimiento particular.

Fuente: Elaboración propia con datos de los Cuestionarios 911.9A. Ciclo escolar 2023-2024. Inicio de cursos (ANUIES, 2024).

De manera general, se encontró que, de los 7,960 estudiantes matriculados en una LAP a nivel nacional en el ciclo escolar 2023-2024, en las instituciones enlistadas en la Tabla 1, 70% (5,614) son mujeres, en tanto que el 30% restante (2,346) son hombres. En concordan-  
cia, en el mismo ciclo, se registró un total de 949 egresados de dichos programas edu-  
cativos, de los cuales 70% (673) son mujeres, y 30% (276) son hombres. En relación con lo  
anterior, también se observó que 70% (673) de las solicitudes de nuevo ingreso registradas  
en el ciclo escolar antes mencionado, corresponden a aspirantes del sexo femenino, mien-  
tras que 30% (276) fueron hechas por aspirantes del sexo masculino.

Por lo tanto, es posible afirmar que el interés mayor hacia esta carrera recae en el  
género femenino, y que la tendencia se mantiene en correspondencia entre el ingreso y el  
egreso del programa universitario. Aunque este dato no repercute de manera directa en  
la investigación que se documenta en este artículo, se consideró importante para conocer  
el contexto del estudio. Por otro lado, un dato fundamental que puede verse en la Tabla 1,  
y que justifica la realización de este proyecto, es la cantidad de estudiantes y egresados de  
carreras afines a la LAP, la cual es muy reducida en México. Este dato permite inferir que  
es una razón por la cual empresas dedicadas a la evaluación a gran escala, como CENEVAL,  
no han desarrollado un examen de aplicación nacional.

Particularmente en la UABC, esta licenciatura se oferta desde 2003 en los campus de  
Mexicali y Tijuana, y en Ensenada a partir de 2008. El plan de estudios original de la LAP  
(2003-2010) se modificó en 2011, y su actualización se realizó en 2024, con un cambio en  
el nombre del programa, ya que pasó de Licenciatura en Artes Plásticas a Licenciatura en  
Artes Visuales.

El plan de estudios que se tomó como base para el diseño del Examen de Egreso que  
se expone en este artículo, estuvo vigente de 2011 a 2024, y fue en el ciclo escolar 2020-2021  
cuando se llevó a cabo el proceso de construcción. El objetivo del Plan de Estudios 2011  
de la LAP (UABC, 2024a) radica en la formación de profesionales en el campo de las artes,  
con conocimientos y habilidades orientadas al desarrollo de proyectos de producción, así  
como de actividades de docencia, gestión y crítica artística, de forma autónoma y propo-  
sitiva, con énfasis en la ética y responsabilidad social.

En cuanto al perfil de ingreso, se buscó que, para facilitar su permanencia, desarro-  
llo y evolución en el campo de las artes, el aspirante a la LAP debería mostrar capacidad  
para el uso de materiales y herramientas propias de las artes visuales, interés en la am-  
plia diversidad de manifestaciones artísticas y su difusión a otros, así como hábitos de  
estudio y lectura (UABC, 2024a). Conjuntamente, además de los requisitos normativos de  
ingreso a cualquier programa educativo que se ofrece en la UABC, en la Facultad de Artes

se implementó un proceso de selección específico para los aspirantes a este programa educativo, el cual incluye: a) la entrega de una carpeta de obra creada por el aspirante en cualquiera de las siguientes disciplinas: escultura, dibujo, pintura o grabado; b) elaboración de ejercicios realizados en presencia de un comité evaluador; c) realización de ejercicios para medir niveles de comprensión lectora así como habilidades de escritura, y d) entrevista individual.

Se buscaba formar a profesionales en el campo de las artes, es decir, creadores y creativos que reconozcan a las artes desde una perspectiva cultural dinámica, que valoren su desarrollo histórico y sus posibilidades expresivas. En este tenor, la misión de la Facultad de Artes de la UABC, es:

Contribuir al desarrollo de la cultura y bienestar de la sociedad bajacaliforniana, la nación y el planeta, a través de la formación integral de profesionales de las diversas disciplinas artísticas, comprometidos con la inclusión social y el desarrollo sostenible; producir y difundir obra artística; así como generar y divulgar conocimiento en torno a las artes. (UABC, 2024b, Misión)

La LAP se encuentra acreditada como programa de buena calidad. Anteriormente fue acreditada por los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES) en el campus de Ensenada y, posteriormente, al crearse el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior de las Artes (CAESA), instancia que reúne a pares académicos a nivel nacional adscritos a programas de artes plásticas y visuales, se obtuvo su acreditación en los campus de Tijuana y Mexicali en 2018 y 2019, respectivamente. Se buscó la acreditación por parte de CAESA debido a que se trata de un organismo conformado por profesores de las diferentes facultades de artes a nivel nacional, y se considera especializado en la evaluación de programas educativos afines. El proceso de acreditación contribuyó a que las y los académicos adscritos al programa comenzaran a reflexionar sobre las habilidades, conocimientos y competencias profesionales implicadas en la formación de sus egresados.

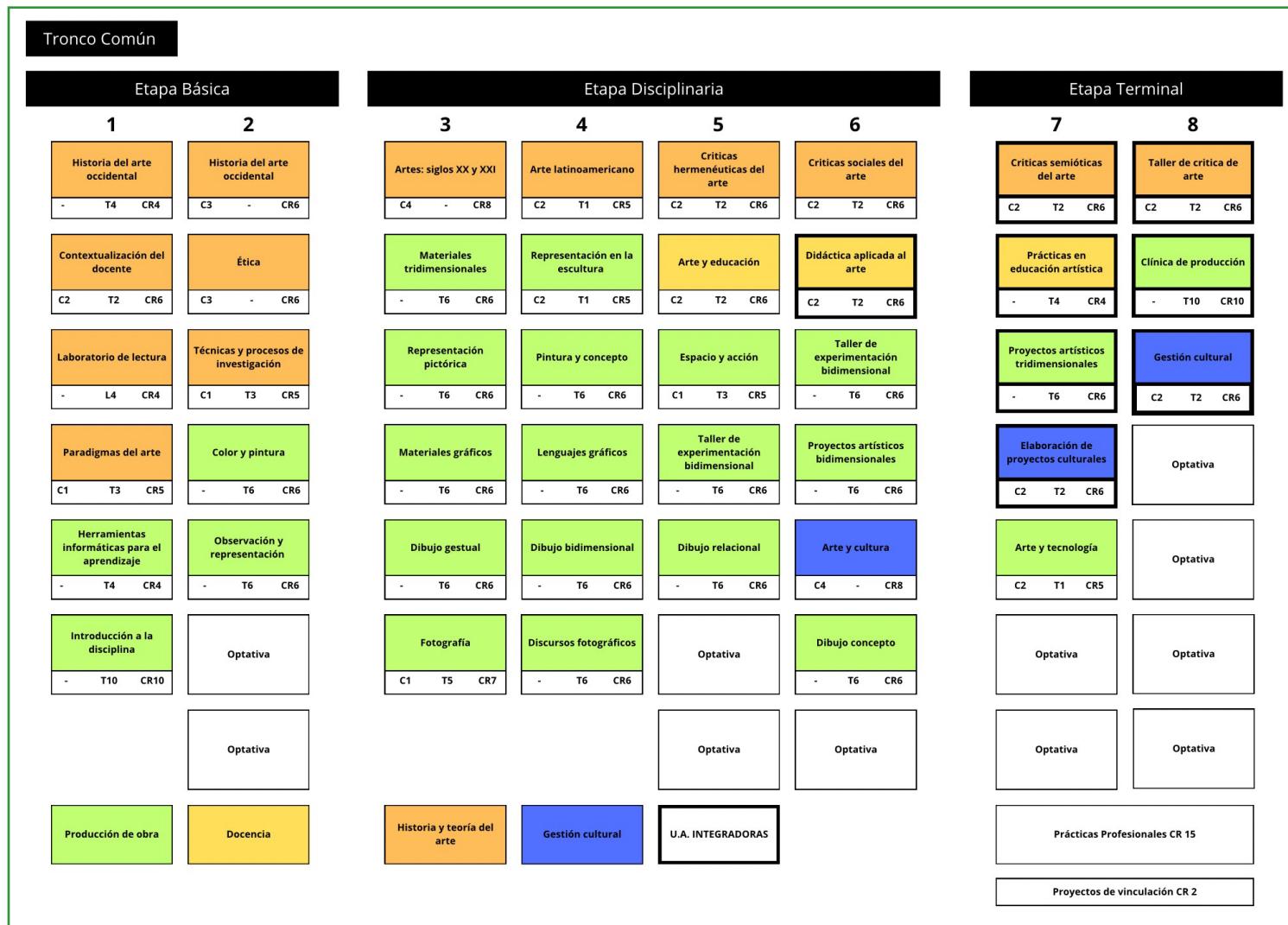
La columna vertebral de la LAP, de la cual se desprenden todos los demás saberes y habilidades que estudian y practican sus estudiantes, es la producción de obra plástica, desde sus vertientes disciplinarias tradicionales: dibujo, pintura, escultura y gráfica. No obstante, se pone especial énfasis en conseguir el desarrollo de conocimientos, aptitudes y habilidades en los estudiantes que les permitan reflexionar sobre el fenómeno artístico y sobre los posibles discursos y conceptos que pueden expresar a través de sus obras.

En concordancia con el ámbito de acción de los egresados de artes plásticas a nivel nacional, los de la LAP se dirigen principalmente hacia cuatro vertientes: a) la producción de obras de arte; b) la gestión y creación de espacios de exhibición, así como el diseño de proyectos estratégicos para la promoción y difusión de las artes; c) el ejercicio docente, y d) la investigación y la crítica. Estas vertientes se observan en diferente orden, con base en las características del contexto en el que se inserta cada uno de los campus en el estado de Baja California.

El plan de estudios 2011 de la LAP (UABC, 2024a), en el cual se basa el diseño del Examen de Egreso que se documenta en este artículo, comprende un total de 335 créditos, distribuidos en tres etapas de formación: básica, disciplinaria y terminal (Figura 1).

En este plan de estudios se pretendió desarrollar las siguientes competencias profesionales:

1. 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.
2. Diseñar e implementar proyectos de educación en el arte, a través de estrategias y métodos que inciden en el desarrollo integral del individuo, con empatía y respeto a la diversidad.
3. 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.
4. Producir discursos críticos acerca de las artes visuales a 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. (UABC, 2024a, p. 5)



**Figura 1. Mapa curricular de la LAP**

Fuente: UABC (2024a).

## 2. Evaluación de la formación: un ejercicio al egreso de los estudios universitarios

La evaluación del logro educativo es un tema recurrente dentro de la investigación educativa. Es posible tomar distintas fuentes de información, o bien, agentes sujetos de evaluación que brindan datos relevantes para conocer lo que se evalúa. En particular, cuando se trata de valorar la formación universitaria, la perspectiva de los egresados del programa educativo es fundamental, ya sea al cuestionar su opinión o sus aprendizajes (Huamán et al., 2020) y, en cada caso, se hace necesario el uso de instrumentos de evaluación distintos.

De acuerdo con Huamán et al. (2020), el llevar a cabo un proceso de evaluación implica responder qué evaluar, para qué, cuándo, cómo, con qué y quiénes evalúan; las respuestas dependen del enfoque educativo desde el cual se realiza la evaluación. Por ejemplo: el enfoque constructivista, cognitivo, enseñanza situada, basado en competencias, evaluación auténtica, entre otros. Actualmente, en la formación universitaria se promueve el uso de las herramientas que proporciona la evaluación auténtica, dentro de la cual es necesario resaltar la importancia de la evaluación formativa, pues se busca evaluar para “la mejora de los procesos de aprendizaje y formación de los estudiantes” (Huamán et al., 2020, p. 6).

En el caso específico de la evaluación del logro del perfil de egreso, Huamán et al. (2020) identificaron cinco tendencias de la investigación reciente: 1) coherencia entre plan de estudios e instrumentos de evaluación de asignaturas con el perfil de egreso; 2) progresiva durante la formación; 3) al final de los estudios universitarios; 4) progresiva y al final de los estudios, y 5) por egresados y empleadores. La presente investigación se ubica en la tercera tendencia, lo que coincide con 48% de los estudios revisados por dichos autores.

En ese mismo sentido, la evaluación realizada desde un enfoque comprensivo (Stake, 2006) busca resaltar las particularidades propias de la realidad evaluada, sin concentrarse en estándares ajenos a ella; más bien, haciendo relevantes las características del programa educativo que se pretende evaluar y la forma en que opera. Es así que la apropiación del proyecto por parte de los académicos participantes es imprescindible, pues la evaluación comprensiva busca reflejar una realidad en particular, con base en las opiniones y los saberes de uno de los protagonistas del programa educativo, es decir, los docentes.

De acuerdo con López-Meseguer y Valdés (2020), la evaluación comprensiva se ubica dentro de los enfoques teóricos de evaluación complejos, en los cuales se sostiene que es necesario enfatizar la apreciación valorativa de diversos jueces que analizan la congruen-

cia y contingencia del programa evaluado. Se considera un enfoque complejo debido a la integración de los análisis empíricos realizados por los jueces o participantes, dentro de un enfoque interpretativo de mayor alcance (López-Meseguer & Valdés, 2020).

El Examen de Egreso de la LAP se enfoca en la valoración de las habilidades desarrolladas durante la formación profesional de los recién egresados, como un medio para obtener información que permita retroalimentar el programa educativo, con el objeto de identificar las líneas de desarrollo profesional de las artes en sus sentidos técnicos, intelectuales y emprendedores, en busca de su mejora. Es decir, la finalidad no consistió en que los resultados del examen tuvieran un impacto individual en los estudiantes que lo respondieron, ni tampoco legitimar o certificar los saberes adquiridos por el estudio de esta profesión, sino que sus resultados puedan ser utilizados por el colectivo docente y las autoridades institucionales como información relevante para los procesos de mejora continua.

Así, se tuvo como referente que el egresado puede desempeñar sus actividades como productor de obras dentro del campo de las artes plásticas y/o visuales, puede desarrollar una carrera como docente para la enseñanza de las artes en todos los niveles educativos, o bien, puede generar estrategias autogestivas o colaborativas para la formación de públicos a través de la difusión de las artes, creando espacios para la exhibición de obra emergente o a partir de proyectos curatoriales, así como la gestión de espacios y actividades culturales en vinculación con instituciones culturales.

Además, es posible desarrollar la profesión dentro del campo de la escritura y la investigación, ejerciendo la crítica de arte en medios impresos, digitales, de representación institucional o a partir de iniciativas independientes, desarrollando proyectos de investigación ligados a la historia del arte, el estudio y divulgación de técnicas, metodologías y procedimientos para la producción de obra, colaborando con la elaboración de textos curatoriales, textos de sala, análisis retrospectivos de artistas con trayectoria, o el desarrollo de teorías críticas sobre las artes. Así como asesor y/o consultor en la realización de proyectos artísticos y culturales en el ámbito local, estatal, nacional e internacional, dentro del sector público, en instituciones y agencias culturales, instituciones educativas de nivel básico medio y superior, instituciones de educación formal y no formal, y en dependencias culturales de gobierno.

En síntesis, lo que estos ámbitos de desarrollo perfilan, en términos generales, es que el licenciado o licenciada en Artes Plásticas podrá desempeñarse como profesionista independiente, dedicándose a la producción de su propia obra, realizando actividades de consultoría y asesoría de proyectos artísticos; como colaborador en colectivos y compa-

ñías de arte y cultura; asesor en proyectos culturales, curaduría y crítica de arte, así como en el diseño e imagen; en promoción cultural, o insertándose en los ámbitos educativos en todos los niveles, como un perfil docente especializado en las áreas curriculares dedicadas a la práctica artística como parte de la formación integral de las y los estudiantes. Por lo tanto, cabe señalar que “transitar por carreras de educación formal en el campo de conocimiento de las artes visuales implica, entre otras cosas, desarrollar aptitudes prácticas, cognoscitivas y metodológicas” (Díaz et al., 2023, p. 120).

### 3. Método

El estudio que se presenta es de corte cualitativo con un alcance exploratorio-descriptivo, pues se traduce la información obtenida de los testimonios arrojados por los participantes para convertirla en datos que conducen el diseño de un Examen de Egreso concreto. Este diseño se llevó a cabo en cuatro fases, con base en el modelo comprensivo propuesto por Jiménez et al. (2019).

En cada una de ellas participaron 20 docentes voluntarios de las tres sedes de la Facultad de Artes de la UABC: Mexicali, Tijuana y Ensenada, ya que durante el tiempo en que se desarrolló este trabajo (2020-2021), estas sedes estaban unificadas por una sola dirección administrativa y académica. Además de que el programa educativo que desarrollaba cada sede se encontraba homologado en cuanto a estructura curricular, áreas de conocimiento y perfiles profesionales se refiere.

La técnica de recolección de datos utilizada de manera prioritaria durante la construcción del examen consistió en una serie de entrevistas, tanto individuales como grupales, las cuales buscaban “entender el mundo desde la perspectiva del entrevistado, y desmenuzar los significados de sus experiencias” (Álvarez-Gayou, 2004, p. 109). Para el establecimiento de una metodología de trabajo que permitiera recabar los datos obtenidos por el intercambio que derivaría de las entrevistas, el grupo de investigadores integró a un profesor de la facultad en Mexicali, quien fungió como asesor y coordinador de los profesores participantes. De esta manera, se tuvo de antemano una estimación sobre la clase de perspectivas que se obtendrían de este proceso de auscultación con los docentes, así como las maneras en que los instrumentos de recolección de datos pudieran ser elaborados e implementados.

Siendo, pues, la entrevista la dinámica central del trabajo, cada fase implicó el diseño de guiones distintos, elaborados a partir de la meta establecida. A través de la coordinación del profesor-enlace, la planta docente que participó fue dividida en las áreas

de conocimiento que definen los saberes profesionales de un egresado en artes plásticas. Como se explicará en el rubro de resultados, dichas áreas de conocimiento están vinculadas a los distintos ámbitos de desarrollo inherentes al campo de las artes: producir obra, producir conocimiento por medio de la investigación en historia, teoría y/o educación artística, contribuir al fomento y difusión de las artes por medio de la actividad gestora y, finalmente, desarrollarse dentro del campo de la docencia en los tres niveles educativos. Fue por medio de este esquema como cada grupo comenzó a definir la clase de reactivos que podrían integrarse a los conocimientos de cada una de estas áreas de desarrollo profesional.

Una vez realizadas las entrevistas, se desarrolló una actividad de inducción con los profesores participantes, de manera que el diseño de los reactivos siguiera una estructura sintáctica homogénea y unificada. Para la elaboración de los reactivos se siguieron las reglas para su construcción y redacción establecidas a nivel internacional (American Educational Research Association et al., 2014). En el apartado de resultados se presenta una breve descripción de cada fase.

## 4. Resultados

### 4.1 Primera fase. Construcción de la tabla de especificaciones y su validación

La primera fase se subdividió en la elaboración de la tabla de especificaciones y en su posterior validación, con la participación de distintos docentes en cada actividad.

Primero se construyó la estructura general del examen, compuesta por cuatro áreas, relacionadas con las competencias profesionales del plan de estudios, con acciones y habilidades específicas en cada una. Además, se ubicaron los nombres de los Programas de Unidad de Aprendizaje (PUA) vinculadas a cada una de ellas.

Los participantes fueron organizados en equipos para determinar los componentes requeridos en esta fase: área de competencia profesional, acciones y conocimientos vinculados al desarrollo profesional del área, y habilidades demostrables de desarrollo profesional. Se señaló el nivel de complejidad de cada una de las habilidades listadas: comprender, aplicar, analizar y evaluar, de acuerdo con lo propuesto en la Taxonomía de Bloom revisada (Krathwohl, 2002); lo anterior, con base en las discusiones colegiadas entre los docentes de cada área.

La primera área de ejercicio profesional se determinó como *Producción de obra artística con congruencia discursiva y factura profesional*, basada en la competencia profesional

#1: “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” (UABC, 2024a, p. 5). En esta área se encontró relación con la mayor parte de asignaturas del programa educativo, ya que dentro de éste el área de producción se considera el eje central de desarrollo profesional de la carrera. Fue así como se definieron tres acciones a evaluar y siete habilidades técnicas y disciplinarias en las artes plásticas.

La segunda área de ejercicio profesional, relacionada con la competencia profesional #2: “Diseñar e implementar proyectos de educación en el arte a través de estrategias y métodos, que inciden en el desarrollo integral del individuo, con empatía y respeto a la diversidad” (UABC, 2024a, p. 5), se redactó como: *Desarrollo de proyectos educativos que integren las Artes Plásticas en espacios formales y no formales*. Se determinó la relación con las distintas asignaturas optativas de la etapa básica del programa, mientras que en la etapa disciplinar se ubicaron dos asignaturas obligatorias, y tanto las optativas como las obligatorias de la etapa terminal. En esta área se definieron cuatro acciones y trece habilidades vinculadas a procesos pedagógicos y docentes en las artes plásticas.

La competencia profesional #3: “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” (UABC, 2024a, p. 5), se relaciona directamente con la tercera área de ejercicio profesional: *Gestión de proyectos culturales para impulsar las artes en la comunidad*. En ésta se ubicaron quince asignaturas de las tres etapas de formación. Los docentes determinaron cuatro acciones y once habilidades vinculadas a la concepción, diseño, organización y seguimiento de proyectos artístico-culturales.

En la última competencia profesional: “Producir discursos críticos acerca de las artes visuales a 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” (UABC, 2024a, p. 5), se determinó como área de ejercicio profesional: *Preparación de textos divulgativos que reflejen el conocimiento artístico y críticas a las artes en la comunidad*. En esta área se ubicaron asignaturas de las tres etapas del programa educativo. Los docentes redactaron dos acciones y cuatro habilidades derivadas de la investigación en artes y la escritura crítica en sus distintas modalidades (artículo académico, reseña, escritura de textos de sala, proyectos curatoriales, entre otros).

Posterior a la elaboración de la primera versión de la tabla de especificaciones, se conformaron nuevos equipos de trabajo entre los docentes para llevar a cabo el proceso de

validación. Se solicitó la valoración de los tres elementos (área, acciones y habilidades) en función de la pertinencia, congruencia, claridad, suficiencia y viabilidad, en una escala de uno a cuatro. Además de espacios para sugerencias directas para la mejora de los elementos revisados. La valoración y los comentarios recibidos fueron analizados por los responsables del examen para la construcción de la versión final de la tabla de especificaciones.

En esta fase, tanto en la elaboración como en la validación de la tabla de especificaciones, participaron siete docentes del campus Mexicali, seis de Tijuana y siete de Ensenada. De ellos, 15 tienen una plaza de Profesor de Tiempo Completo (PTC), dos son Técnicos Académicos de Tiempo Completo y tres son docentes de asignatura; ocho tienen el grado de doctorado y el resto de maestría.

#### 4.2 Segunda fase. Diseño preliminar de reactivos

En la segunda fase se llevó a cabo la construcción de los reactivos con la participación de 20 académicos de la LAP de las tres sedes. Los PTC representan 75% de los participantes. Se solicitó la elaboración de 300 reactivos para conformar la prueba piloto, por lo que se dividió la asignación en 15 reactivos para cada uno de los 20 participantes, quienes debían entregar tres reactivos por semana para concluir la actividad en un periodo aproximado de mes y medio (enero-febrero, 2021).

Para orientar el trabajo de los docentes se elaboró un “Manual de Especificaciones”, en donde se presentó el marco de evaluación para el diseño de la prueba, las especificaciones para cada una de las cuatro áreas de ejercicio profesional, los tipos de reactivos posibles y algunos ejemplos, junto con sugerencias para su redacción. En el marco de evaluación, se plantearon los antecedentes del proyecto; además, se puntuó la relevancia del papel de los docentes para la construcción del examen desde su perspectiva y experiencia, en donde las condiciones contextuales así como las competencias del plan de estudios de la licenciatura fueron los elementos que delimitaron el desarrollo metodológico del proyecto. Por lo tanto, los participantes no son considerados como evaluadores expertos, sino como agentes y colaboradores clave para lograr el conocimiento del programa educativo y la construcción de la prueba, elemento central de la evaluación comprensiva (Stake, 2006).

En el mismo apartado se incluyen cuatro tablas, una por cada área del examen, las cuales contienen la competencia profesional, la lista de acciones y habilidades por evaluar, así como el nivel de complejidad de cada una de ellas: comprender, aplicar, analizar y evaluar. Los participantes definieron la cercanía de dicha descripción con la realidad vivida durante la ejecución del programa educativo.

Con base en esta información se elaboraron las especificaciones, contenidas en una tabla que se entregó a cada participante por cada reactivo que debía elaborar. Las tablas de especificaciones fueron un insumo imprescindible que orientó la redacción de los reactivos solicitados.

Acerca de los reactivos, se enfatiza que su función es la medición del aprendizaje, al solicitar una respuesta por parte de los estudiantes para dar evidencia de un conocimiento o habilidad determinada. El reactivo se compone de dos elementos: base y opciones de respuesta. En esta experiencia se solicitó la construcción de reactivos con cuatro opciones de respuesta, siendo tres distractores y una sola opción correcta. Dentro de los tipos de reactivos solicitados, en el “Manual de Especificaciones” se incluyeron el cuestionamiento directo o pregunta, la relación de columnas, la jerarquización y la selección, con ejemplos de cada uno de ellos.

Al momento de elaborar los reactivos, los docentes participantes debían valorar la acción y la habilidad determinada, así como el nivel de complejidad asignado para elegir el tipo de reactivo correspondiente. Además, los elaboradores debían tener en cuenta que en la base del reactivo se incluyera información suficiente para elegir la opción de respuesta correcta y detalles del contexto que delimiten la acción evaluada; sin embargo, era necesario no agregar detalles de más que pudieran confundir al evaluado.

Como sugerencias principales para la redacción se mencionó la posibilidad de redactar el reactivo en forma de pregunta, aseveración o instrucción, siempre de forma breve, con una redacción clara y sencilla, sin utilizar palabras en negativo. También se sugirió evitar el uso de artículos al inicio de cada opción de respuesta, así como el uso de respuestas comunes como: todas o ninguna de las anteriores. De igual manera, se enfatizó evitar que la base del reactivo permitiera inferir la respuesta correcta, así como no ligar reactivos entre sí.

Asimismo, se llevó a cabo un taller de elaboración de reactivos, en modalidad virtual, para la explicación de lo requerido y la aclaración de dudas. El taller consistió en una única sesión por videollamada, en la cual se abordaron las indicaciones principales presentadas en el “Manual de Especificaciones”, y se aclararon las dudas de los participantes.

Conforme los docentes entregaron la primera versión de los reactivos, ésta fue revisada por el equipo responsable del proyecto para dar sugerencias de mejora en los casos necesarios; en dicho proceso, los docentes corrigieron sus reactivos y los enviaron en su versión final. Se integró un banco de 297 reactivos en el periodo del 25 de enero al 26 de febrero de 2021, los cuales pasaron a la fase de validación.

Para mostrar de manera más precisa las cualidades de este trabajo, se presentan dos ejemplos de redacción de reactivos, derivados del área de producción de obra (Figura 2). Lo que se comparte es solo con el fin de ilustrar el trabajo de elaboración, retroalimentación y reelaboración de los reactivos, antes del proceso de validación y corrección de estilo. Se pueden identificar los elementos que integran al reactivo: la habilidad implicada, el nivel de complejidad, la redacción propuesta para la base del reactivo y, finalmente, las opciones de respuesta.

EJEMPLO #1						
Habilidad:	Clasificar técnicas para el desarrollo de propuestas artísticas.					
Complejidad:	Emplear destrezas técnicas en el manejo de una o varias de las disciplinas artísticas para el desarrollo de propuestas formales.					
<i>Base del reactivo:</i>						
Un tiraje en grabado utiliza distintas siglas dependiendo cuál sea el uso que se le dé a la estampa, en el primer tiraje se enumera de la siguiente forma, suponiendo que es una edición de 10 piezas.						
<i>Opciones de respuesta:</i>						
A: 1/10	B: 1/X	C: 10	D: diez de diez			
<b>Respuesta correcta: A</b>						
EJEMPLO #2						
Habilidad:	Clasificar técnicas para el desarrollo de propuestas artísticas.					
Complejidad:	Aplicación					
<i>Base del reactivo:</i>						
¿Cuál es el proceso que se debe realizar antes de llevar a cabo el montaje de una exposición de artes plásticas, donde se analizan y seleccionan las piezas en relación a sus elementos estéticos y discursivos para la generación de un sentido en la muestra?						
<i>Opciones de respuesta:</i>						
A: Crítica	B: Curaduría	C: Museografía	D: Diseño			
<b>Respuesta correcta: B</b>						

**Figura 2. Ejemplos de la redacción de reactivos**

Como es visible, la naturaleza de los reactivos atiende a distintos tipos de instancias prácticas que revelan los procesos formativos de un egresado de la LAP. El primer ejemplo alude a un detalle técnico establecido, pero muy puntual, derivado de los protocolos para el registro, cuidado y conservación de obra gráfica. El segundo, atiende más a definiciones de una actividad profesional dentro del campo de las artes (la curaduría), cuya formación es de un carácter más complejo y abarcador.

En este sentido, las principales dificultades identificadas en la segunda fase consistieron en la formulación de cuestionamientos de carácter conceptual, los cuales fundamentalmente sirven para evaluar el cumplimiento curricular del programa. Entonces, como el sentido del Examen de Egreso se centra en la valoración de las habilidades desarrolladas por los egresados durante su formación profesional, las correcciones se basaron en indicar esa situación a los docentes autores de los reactivos.

De igual manera, fue complicado construir reactivos que lograran capturar la esencia de lo que se espera realice un egresado de la LAP en la realidad. Al ser una carrera con una orientación artística que se desarrolla en ámbitos profesionales dinámicos y complejos, tanto en el ejercicio personal como el auspiciado o generado por las instituciones dedicadas al fomento y desarrollo de las artes, se generaron dificultades para que los docentes plasmaran su expectativa en la redacción concreta de un reactivó. Esta misma condición fue una debilidad constante, pero al mismo tiempo es una característica que hace valiosa la experiencia, pues gracias a la participación comprometida de los docentes voluntarios, se cumplió con la meta y se lograron conformar reactivos que aluden a la naturaleza compleja de la profesión.

El equipo de investigadores responsable del proyecto mantuvo siempre una actitud paciente y empática hacia los académicos participantes, lo que permitió que la comunicación fluyera adecuadamente; a pesar de la distancia física (tres municipios distintos de Baja California), fue posible construir un ambiente de confianza donde todas las opiniones se respetaran. Esta condición fue muy valiosa en el proceso de diseño del Examen de Egreso, ya que se lograron superar las diferencias de opinión a causa de formaciones profesionales distintas o, simplemente, perspectivas diferentes de lo que debe hacer un profesional del arte.

#### 4.3 Tercera fase. Validación de reactivos

En la tercera fase participaron los mismos docentes de la fase anterior, quienes se integraron en equipos de tres para la validación de los reactivos que fueron elaborados de forma

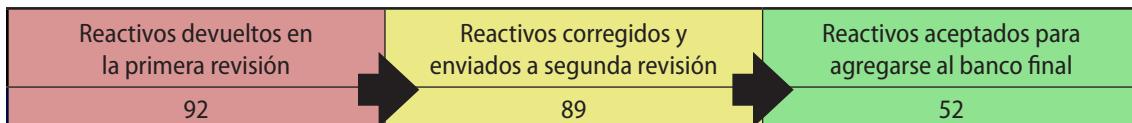
individual. El proceso de organización fue complejo, pues los revisores debían tener conocimientos sobre el tema de los reactivos, pero no haber participado en su elaboración. Para ello, el equipo responsable del proyecto generó una base de datos con la información necesaria para la conformación de las trinias.

Una vez con los equipos conformados, se sostuvo una reunión por videollamada en donde se explicó el procedimiento a los docentes invitados. En esta sesión se puntualizó nuevamente la relevancia de la participación de los docentes en la revisión de los reactivos y la importancia de establecer un clima de respeto, confianza y empatía entre los tres integrantes de cada comité. La valoración se llevó a cabo de forma oral.

Se conformaron 15 comités y cada docente participó en dos de ellos. Se asignaron en promedio 20 reactivos para su revisión, corrección y validación a cada comité. Los equipos tuvieron entre dos y cinco sesiones de trabajo, según el avance que se daba en cada uno. Al finalizar una reunión se agendaba la siguiente para respetar la disponibilidad de los participantes.

En todas las reuniones se contó con la conducción de un representante del equipo responsable de la prueba, quien orientó la discusión con base en el contenido de la lista de verificación para la validación de reactivos. Esta lista se conformó de cuatro rubros. El primero de ellos se refiere a la coincidencia con la especificación, en donde se preguntó: ¿Coincide con la habilidad establecida en la especificación? ¿Refleja el nivel de complejidad establecido en la especificación? ¿Está libre de sesgos? En el segundo rubro se incluyeron dos preguntas acerca de aspectos disciplinares: ¿Está exento de errores conceptuales/disciplinares? ¿Se revisa en todos los campus en donde se ofrece el programa educativo? En el tercer rubro se valoró la estructura y redacción: ¿Contiene una instrucción clara? ¿Contiene solo la información necesaria para poder darle respuesta? ¿Está libre de errores ortográficos y de redacción? Finalmente, se revisaron las opciones de respuesta: ¿La respuesta correcta es unívoca? ¿La extensión de las opciones de respuesta está relativamente unificada? ¿Los distractores son plausibles? ¿Se requiere haber estudiado la LAP para contestar el reactivos?

Las preguntas anteriores fueron una guía fundamental para la discusión en los equipos, pues ayudaron a mantener el enfoque en lo que se esperaba. En aquellos casos donde se identificaron errores mínimos, fueron corregidos por los docentes participantes, de manera que se pudiera aceptar el reactivos. Sin embargo, se presentaron muchos casos en donde esto no fue posible y el equipo decidió devolver el reactivos a su autor con una serie de recomendaciones para su mejora (Figura 3).



**Figura 3.** Evolución en la cantidad de reactivos rechazados y corregidos durante el proceso de validación

El proceso de validación se realizó en el programa Access, en donde aparecían todos los reactivos generados en la fase anterior. En las reuniones se compartía la pantalla para mostrar el reactivo junto con sus opciones de respuesta. Ahí mismo se señalaban las correcciones necesarias y el dictamen final del comité.

Las reuniones correspondientes a esta fase se sostuvieron en modalidad virtual del 5 de mayo al 29 de junio de 2021, por lo que implicó trabajo de organización, logística y disposición, tanto de los 20 docentes participantes como del equipo de investigadores. Todas las sesiones se videograbaron como evidencia del trabajo transparente que se llevó a cabo en los equipos. Gracias a estos elementos, fue posible cumplir la meta con oportunidad.

#### 4.4 Cuarta fase. Integración de la versión piloto

Una vez concluida la validación de los reactivos fueron enviados a la revisión de estilo, en donde resultó un total de 254 reactivos distribuidos en las cuatro áreas del examen que se muestran en la Figura 4.

43 reactivos	94 reactivos
1) Producción de obra artística profesional con congruencia discursiva y factura profesional	2) Desarrollo de proyectos educativos que integren las Artes Plásticas en espacios formales y no formales
84 reactivos	33 reactivos
3) Gestión de proyectos culturales para impulsar las artes en la comunidad	4) Preparación de textos divulgativos que reflejen el conocimiento artístico y críticas a las artes en la comunidad

**Figura 4.** Cantidad total de reactivos por área de conocimiento

El equipo de diseño de la prueba fue el responsable de la integración del examen en una plataforma digital de la UABC. Los reactivos que conforman el Examen de Egreso son de

distintos tipos: pregunta directa, relación de columnas, jerarquización y elección de elementos (Figura 5). En conjunto, la prueba es un instrumento válido para la recopilación de información sobre las habilidades desarrolladas por los egresados de la LAP.

EJEMPLOS									
Jerarquización									
<p>Si vas a producir una pieza en huecograbado, ¿cuál es el orden adecuado en el uso de los materiales y herramientas que a continuación se enumeran para crear una estampa?</p> <p>1. Matriz    2. Tórculo    3. Mordientes    4. Papel    5. Tintas</p> <p>Opciones: A) 1, 3, 5, 4, 2   B) 2, 3, 4, 5, 1   C) 3, 2, 1, 4, 5   D) 5, 1, 3, 2, 4</p> <p>Respuesta: <b>A</b></p>									
Relación de columnas									
<p>La representación de un paisaje es pintada sobre un papel de algodón. La disposición de los tonos construye los pesos y equilibrios que se distribuyen armónicamente en el dibujo con el fin de crear la ilusión de profundidad. Para esto el artista dispone de distintos medios y técnicas. ¿Cuáles son los medios pertinentes para lograr el desarrollo adecuado de la técnica correspondiente?</p> <table> <tbody> <tr> <td>Técnica</td> <td>Medio</td> </tr> <tr> <td>1. Lavados y aguas</td> <td>a) Pastel seco</td> </tr> <tr> <td>2. Achurados y esfumados</td> <td>b) Pinceles de pelo</td> </tr> <tr> <td>3. Línea valorada y alto contraste</td> <td>c) Plumilla</td> </tr> </tbody> </table> <p>Opciones: A) 1a, 2b, 3d   B) 1a, 2c, 3b   C) 1b, 2c, 3d   D) 1b, 2d, 3a</p> <p>Respuesta: <b>C</b></p>		Técnica	Medio	1. Lavados y aguas	a) Pastel seco	2. Achurados y esfumados	b) Pinceles de pelo	3. Línea valorada y alto contraste	c) Plumilla
Técnica	Medio								
1. Lavados y aguas	a) Pastel seco								
2. Achurados y esfumados	b) Pinceles de pelo								
3. Línea valorada y alto contraste	c) Plumilla								

**Figura 5.** Ejemplos de dos tipos de reactivo

## 5. Hallazgos y discusión

A partir del proceso metodológico descrito fue posible la conformación de la versión piloto del Examen de Egreso de la LAP de la UABC, con 254 reactivos validados. La participación de los académicos fue imprescindible para la realización de este proyecto, pues

son quienes directamente tienen la experiencia de valorar el desempeño cotidiano de los estudiantes durante su formación profesional y comunicar dicha evaluación (Díaz et al., 2023). Por lo tanto, cuentan con la información necesaria para sistematizar la evaluación en un ejercicio como el que se describe en este artículo, al atender los principios de la evaluación comprensiva (Stake, 2006).

La información proporcionada por los egresados es comúnmente utilizada como un insumo para la valoración de los programas educativos, y se realiza en distintos contextos (Chen et al., 2017; Ssegantebuka et al., 2021). En la experiencia descrita en este artículo, la opinión de los egresados se toma en un primer momento, es decir, apenas al concluir la formación profesional.

Este tipo de evaluación busca “garantizar desde el currículo el dominio de los modos de actuación profesional y los métodos que aseguren la formación de un profesional apto para su desempeño social” (Castro-Fuentes et al., 2018, p. 31). En consecuencia, el Examen de Egreso de la LAP, sin enfocarse en el currículo, buscó valorar las habilidades que se desarrollan durante los estudios universitarios en función del ejercicio profesional. Para ello, los reactivos se enfocaron en la exemplificación de situaciones problemáticas plausibles que pusieran en evidencia el aprendizaje de los egresados, ya que “las situaciones de enseñanza se dan siempre en contextos complejos” (Córdoba et al., 2017, p. 327).

La construcción de la tabla de especificaciones fue una herramienta que favoreció la planificación del examen para el egreso de la LAP. Al tener como objetivo lograr que dicho examen midiera realmente lo que se pretendía medir, se eligió como eje orientador que los elementos que debían integrar la tabla de especificaciones fueran los objetivos o resultados de aprendizaje de los contenidos medulares de la LAP, así como las habilidades desarrolladas en los estudiantes en su trayecto por el programa educativo.

Además, fue fundamental establecer el nivel cognitivo requerido para resolver cada uno de los reactivos, de acuerdo con el aprendizaje esperado en cada caso, así como la ponderación de cada reactivos y el tiempo requerido para la solución de cada uno (Uribe, 2022). Dicha información permitió a los académicos tener una aproximación más sencilla en el proceso de redacción de reactivos. Al sustentar un instrumento de evaluación mediante una tabla de especificaciones, se pondera la disminución de los efectos de la subjetividad que puede representar dicha tarea y, al mismo tiempo, constituye la oportunidad para mejorar la calidad de las propuestas evaluativas (Franco et al., 2018).

Con el propósito de lograr la selección de los mejores reactivos para la constitución final del Examen de Egreso de la LAP y asegurar su calidad, se llevó a cabo el diseño de un robusto banco de reactivos, los cuales fueron sometidos a un proceso de jueceo. Lo ante-

rior, en un esfuerzo por obtener información útil acerca del funcionamiento de cada uno de los reactivos diseñados para formar parte de la prueba (CENEVAL, 2022).

En este sentido, respecto a la revisión de reactivos, es posible mencionar que se llevaron a cabo los procesos necesarios para la validación de contenido, pues se realizó tanto una revisión de la literatura —al elaborar el marco de evaluación— como el juicio de expertos, con el procedimiento descrito en el apartado anterior, el cual coincide con los estándares establecidos en la investigación de Fonseca et al. (2024). El proceso ciego que se llevó a cabo con los comités permitió “asegurar la transparencia del proceso, así como la solidez disciplinar y técnica de cada uno de los reactivos elaborados” (Jiménez et al., 2024, p. 97). Dadas las características del examen diseñado, que siguen lo estipulado dentro del concepto de evaluación comprensiva, no se consideró oportuno el cálculo de propiedades psicométricas en esta fase del proyecto.

En las evaluaciones de este tipo es importante llevar a cabo la fase de implementación piloto, pues es la manera de identificar posibles errores. Cabe señalar que el reporte de investigación que se presenta en este artículo culmina en la integración del cuestionario para la versión piloto, sin embargo, no se incluyen sus resultados.

## Conclusiones

La experiencia vivida en la construcción del Examen de Egreso para la LAP fue una muestra de trabajo colaborativo entre el colegiado docente. Gracias a la actitud positiva y el compromiso de los participantes se logró la meta en los tiempos indicados, además de facilitar el trabajo en un ambiente de armonía y respeto. Por lo tanto, es posible concluir que esta experiencia refleja un verdadero ejercicio de autocrítica, donde los académicos voltearon la mirada para valorar su trabajo cotidiano como formadores universitarios (Florez-Nisperuza & Hoyos-Merlano, 2020).

Sin embargo, este proyecto implicó una carga extra al trabajo cotidiano de los académicos participantes, la cual pudieron sobrellevar gracias a la organización del equipo coordinador. Los docentes asimilaron la intención del proyecto, y lo asumieron como un primer acercamiento a la sistematización de la evaluación del desempeño de los estudiantes de la LAP a través de un examen de esta naturaleza. Cabe resaltar que la naturaleza del examen encuentra oposición con las categorías ampliamente subjetivas que están implicadas en la evaluación de las artes plásticas, tanto en el ámbito académico-profesionalizante como en el ámbito de difusión, producción y valoración simbólica, económica e histórica.

En este sentido, el examen fue un ejercicio inédito en las tres sedes donde la UABC imparte la LAP en Baja California, el cual logró consolidarse de manera comprensiva. Además, como ya se mencionó, no hay precedentes en México del diseño de este tipo de evaluaciones en las universidades que forman profesionales del arte, por lo que se considera una aportación relevante al campo del conocimiento.

En relación a los usos específicos del Examen de Egreso, debe entenderse como un ejercicio de evaluación formativa, pues el propósito es que se convierta en un instrumento que brinde datos oportunos para la mejora del programa educativo y de las experiencias de aprendizaje de las nuevas generaciones de la LAP. Asimismo, se pretende que los resultados del examen también sean de utilidad para los egresados, al ser tanto productores como usuarios de dicha evaluación (Chen et al., 2017).

Cabe enfatizar que, por la misma naturaleza del presente proyecto de investigación, al ser impulsado como parte de las políticas y planes institucionales de la UABC, no se pretende que el Examen de Egreso sea aplicado en otras licenciaturas afines en el país o en el extranjero. Esto, debido a que el examen nació del interés de la UABC por diseñar instrumentos de evaluación para las unidades académicas que no tienen acceso a exámenes generales de egreso. Sin embargo, el proceso metodológico sí podría replicarse para el diseño de otros exámenes con características similares.

En cuanto a los beneficios que este tipo de examen puede otorgar al desarrollo de los conocimientos derivados de las disciplinas de las artes plásticas, se considera un verdadero aporte que el diseño de los reactivos colocó a los docentes del programa en escenarios reales, donde se pueden evidenciar más profundamente los conocimientos, habilidades y estrategias para la solución de problemas inherentes al campo.

Los reactivos construidos se derivan de la estructura del ejercicio profesional, una perspectiva imprescindible para el futuro de la formación universitaria en las artes plásticas. Por lo tanto, los resultados de la aplicación del examen generado serán un insumo muy valioso para la mejora del plan de estudios en sí mismo y, todavía más importante, de la experiencia de docentes y estudiantes del nivel superior.

En este caso se buscó conocer el desarrollo de habilidades a través de un examen estandarizado. Sin embargo, en futuras oportunidades este instrumento puede combinarse con técnicas de carácter cualitativo, como entrevistas a profundidad y grupos focales (Ssegantebuka et al., 2021), que permitan contrastar la información general que brindan los resultados de un examen como tal.

## Lista de referencias

- Acha, J. (2022). *Expresión y apreciación artísticas*. Trillas.
- Álvarez-Gayou, J. L. (2004). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. Paidós Educador.
- American Educational Research Association, American Psychological Association, & National Council on Measurement in Education. (2014). *Standard for the Educational and Psychological Testing*. American Educational Research Association.
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. (2024). *Anuario Estadístico de la Educación Superior*. [https://www.anuies.mx/gestor/data/personal/anuies05/anuario/Anuario\\_Educacion\\_Superior\\_2023-2024.zip](https://www.anuies.mx/gestor/data/personal/anuies05/anuario/Anuario_Educacion_Superior_2023-2024.zip)
- Castro-Fuentes, A., Reyes-Santos, M., & Martín-González, M. (2018). Una mirada crítica a la formación de un profesional peculiar: el instructor de arte. *Luz*, 17(Especial), 30-54. <https://luz.uho.edu.cu/index.php/luz/article/view/894/828>
- Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior. (2022, marzo). Piloteo: una prueba preliminar a los reactivos de los nuevos exámenes. *Boletín Ceneval Comunica. Notas breves de evaluación y más*, 27. <https://ceneval.edu.mx/wp-content/uploads/2022/03/Boletin-Ceneval-Comunica-NUM.27-small.pdf>
- Chen, F., Lui, A., Andrade, H., Valle, C., & Mir, H. (2017). Criteria-referenced formative assessment in the arts. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 29, 297-314. <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/s11092-017-9259-z.pdf>
- Córdoba, R., Palacios, A., & Sierra, D. (2017). El impacto de la práctica docente en la formación de los profesores: el caso de Artes Plásticas. *Cuadernos de Educación*, 15, 317-328. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/Cuadernos/article/view/19083/18994>
- del Conde, T. (1994). *Historia mínima del arte mexicano del siglo XX*. Attame.
- Díaz, G., Vaja, A. B., & Podestá, M. E. (2023). Explorando procesos de feedback y emociones experimentadas en un espacio curricular de formación superior en Artes Visuales. *Diálogos Pedagógicos*, 21(41), 119-139. [http://dx.doi.org/10.22529/dp.2023.21\(41\)07](http://dx.doi.org/10.22529/dp.2023.21(41)07)
- Esquinas, F., & Sánchez, M. (Coords.). (2011). *Formación del profesorado. Educación Secundaria. Dibujo: Artes Plásticas y Visuales. Complementos de formación disciplinar*. Graó. <https://n9.cl/bfo6d>
- Flores-Nisperuza, E. P., & Hoyos-Merlano, A. M. (2020). Una mirada cualitativa sobre la autoevaluación institucional desde la praxis universitaria. *Revista Científica*, 37(1), 78-89. <https://doi.org/10.14483/23448350.13645>
- Fonseca, I., Bernate, J., & Cabanzo, C. (2024). Medición de la responsabilidad social cor-

- porativa en organizaciones deportivas: desarrollo y validación de escala, estudio piloto. *Retos*, 53, 58-68. <https://doi.org/10.47197/retos.v53.101720>
- Franco, M., Nassi, M., & Nieto, M. (2018). Las tablas de especificaciones en la evaluación de los aprendizajes. *Revista Enseñanza de Química*, 2, 30-47. <https://repositorio.cfe.edu.uy/bitstream/handle/123456789/357/Franco%2cM.Tablas.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- Huamán, L. A., Pucuhuaranga, T. N., & Hilario, N. E. (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.v11i21.691>
- Jiménez, J. A., Caso, J., & 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>
- Jiménez, J. A., Machado, J. P., Caso, J., & Arrayales, E. M. (2019). Evaluación del Egreso de la Licenciatura en Actividad Física y Deportes de la UABC: Un Ejercicio Comprensivo. *REICE Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 17(2), 123-146. <https://doi.org/10.15366/reice2019.17.2.007>
- Krathwohl, D. (2002). A Revision of Bloom's Taxonomy: An Overview. *Theory Into Practice*, 41(4), 212-218. [https://doi.org/10.1207/s15430421tip4104\\_2](https://doi.org/10.1207/s15430421tip4104_2)
- López-Meseguer, R., & Valdés, M. T. (2020). La Evaluación Comprensiva de Programas Educativos: ¿Un Nuevo Paradigma Teórico? *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 13(2), 85-105. <https://doi.org/10.15366/riee2020.13.2.005>
- Martínez, O. (2005). La tradición en la enseñanza de las artes plásticas. *El Artista*, 2, 19-27. <https://www.elartista.ugto.mx/index.php/ea/article/view/39/40>
- Ssegantebuka, J., Sserunjogi, P., Edopu, R., Tebenkana, T., & Kanuge, J. (2021). In-service teachers' perceptions of the effectiveness of their pre-service art education program in Uganda. *Problems of Education in the 21st Century*, 79(1), 118-132. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1286804.pdf>
- Stake, R. (2006). *Evaluación comprensiva y evaluación basada en estándares*. Graó.
- Universidad Autónoma de Baja California. (2024a). *Licenciatura en Artes Plásticas Plan de Estudios 2011-2*. <https://universidadesdemexico.mx/universidades/universidad-autonomia-de-baja-california/licenciatura-en-artes-plasticas>
- Universidad Autónoma de Baja California. (2024b). *Nuestra filosofía. Facultad de Artes*. <https://www.facultaddeartesmexicaliuabc.com/nuestra-filosofia/>
- Universidad Nacional Autónoma de México. (2018). *Historia de la Facultad de Artes y Di-*

seño. <https://academiasancarlos.unam.mx/conoce-la-academia/historia/>

Uribe, A. (2022). Capítulo II. Diseño de instrumentos en línea. En P. Sánchez Escobedo (Ed.), *Diseño y desarrollo de instrumentos en línea* (pp. 22-36). Centro de Estudios, Clínica e Investigación Psicoanalítica, S. C. [https://www.google.com.mx/books/edition/Dise%C3%B1o\\_y\\_desarrollo\\_de\\_instrumentos\\_en/\\_cSdeAAAQBAJ?hl=es-419&gbpv=1&dq=tabla+de+especificaciones+de+un+instrumento&pg=PA23&printsec=frontcover](https://www.google.com.mx/books/edition/Dise%C3%B1o_y_desarrollo_de_instrumentos_en/_cSdeAAAQBAJ?hl=es-419&gbpv=1&dq=tabla+de+especificaciones+de+un+instrumento&pg=PA23&printsec=frontcover)

