

# EVALUACIÓN DEL EGRESO EN LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BAJA CALIFORNIA

## *Propuesta y desarrollo metodológico*

JOSÉ ALFONSO JIMÉNEZ MORENO / SALVADOR PONCE CEBALLOS / MARICELA LÓPEZ ORNELAS

### **Resumen:**

La presente investigación tiene el objetivo de documentar la sistematización de una experiencia de innovación educativa en el campo de la evaluación de los aprendizajes, particularmente en el diseño de evaluaciones de egreso; la evidencia en México al respecto es prácticamente nula, salvo lo realizado por el Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior. Bajo un proceso metodológico *ad hoc* basado en el enfoque comprensivo, se diseñaron 10 pruebas de egreso de licenciatura en una universidad mexicana. Los resultados muestran la factibilidad de desarrollar instrumentos de esta naturaleza con una metodología inédita susceptible de replicar, posicionando al enfoque comprensivo de la evaluación y al liderazgo institucional como premisas de iniciativas evaluativas caracterizadas por su calidad teórica, metodológica y técnica, además de su pertinencia con las necesidades institucionales.

### **Abstract:**

The present research aims to systematically document an innovative educational experience in the field of learning assessment, particularly in the design of graduation assessment. There is virtually no evidence of this in Mexico, except for the work carried out by the National Center for Higher Education Assessment. Using an *ad hoc* methodological process based on a comprehensive approach, 10 undergraduate graduation tests were designed at a Mexican university. The results demonstrate the feasibility of developing instruments of this nature using a novel methodology that can be replicated, positioning the comprehensive approach to assessment and institutional leadership as a foundation for assessment initiatives characterized by their theoretical, methodological, and technical quality, as well as their relevance to institutional needs.

**Palabras clave:** educación superior; evaluación del aprendizaje; exámenes; innovaciones educativas.

**Keywords:** higher education; learning assessment; exams; educational innovations.

---

José Alfonso Jiménez Moreno: profesor de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la Universidad Nacional Autónoma de México. Ciudad de México, México. CE: [alpsic@gmail.com](mailto:alpsic@gmail.com) / <https://orcid.org/0000-0003-0704-7883>

Salvador Ponce Ceballos: profesor investigador de la Universidad Autónoma de Baja California, Facultad de Pedagogía e Innovación Educativa. Mexicali, Baja California, México. CE: [ponce@uabc.edu.mx](mailto:ponce@uabc.edu.mx) / <https://orcid.org/0000-0003-0454-9853>

Maricela López Ornelas: investigadora de la Universidad Autónoma de Baja California, Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo. Ensenada, Baja California, México. CE: [ornelas@uabc.edu.mx](mailto:ornelas@uabc.edu.mx) / <https://orcid.org/0000-0002-4215-5591>

## Introducción. La evaluación del egreso en México

La evaluación del aprendizaje al egreso de la licenciatura es una actividad que en México se ha desarrollado de manera sistemática y constante desde la década de 1990 (Jiménez, 2017). Sus antecedentes se remontan a las intenciones políticas del Estado mexicano de contar con evidencias sobre el desempeño –entendido como el logro de aprendizajes– de quienes estudian una formación profesional; iniciativas derivadas de los procesos de modernización educativa (Viñao, 2012) y empujadas por la necesidad de identificar la eficiencia del nivel superior, que cada vez es más heterogéneo (Ramírez, 2015)

El antecedente esencial de esta actividad se produjo a través de los propósitos explícitos de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) ya que, a inicios de los años noventa, comenzó el desarrollo del Examen General de Calidad Profesional, actualmente conocido por sus siglas como EGEL (Examen General para el Egreso de la Licenciatura) (Gago, 1995). Con ello, se creó el Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (Ceneval), asociación civil dedicada “a elaborar exámenes y pruebas de conocimientos y habilidades que contribuyen a evaluar la eficacia de los programas y las actividades educativas” (Gago, 2000:109), percibida actualmente como el organismo más importante de habla hispana a nivel internacional en el ámbito de la evaluación educativa.

Al presente, existen en operación 42 EGEL para licenciatura e ingeniería, y uno para profesional técnico, orientados a cada disciplina en particular y organizados en tres ámbitos del conocimiento: Ciencias de la vida y la conducta, Diseño, ingeniería y arquitectura y Ciencias sociales y humanidades (Ceneval, 2024). Entre sus mayores usos, el EGEL funge como referente en la formación que ofrece una institución en procesos de modificación de los programas educativos, abonando así a las intenciones de competitividad que el Estado promueve a través de este y otros mecanismos (Brunner, Ganga-Contreras y Rodríguez-Ponce, 2018). Lo anterior ha generado que dentro de las instituciones de educación superior (IES) se establezcan como necesarios los mecanismos de evaluación sobre el egreso.

De acuerdo con el propio Ceneval (2022), durante 2020, el EGEL fue aplicado a un total de 111,696 personas que, en comparación con datos de la ANUIES (2022), representa el 4% de toda la matrícula nacional de ese año y 13% de egresadas(os)<sup>1</sup> en el periodo 2020-2021 (de un total

de 855,731 egresos). Esto remite a la relevancia del instrumento en la vida de los sustentantes, pero también en la dinámica de las IES mexicanas.

Adicional al posicionamiento del EGEL del Ceneval, predomina la ausencia de procedimientos evaluativos enfocados al desarrollo de trabajos de esta naturaleza dentro de las IES; además, es preciso comentar que los exámenes existentes se concentran en determinadas disciplinas, y muchas de ellas no cuentan con mecanismos de evaluación de esta naturaleza. Al respecto, Blömeke, Zlatkin-Troitschanskaia, Kuhn y Fege (2013) realizaron una investigación de corte internacional en la que muestran cómo en diversos países europeos y americanos se desarrollan evaluaciones a escala nacional enfocados en la valoración de competencias de índole profesional; siete años después, el trabajo de Jiménez (2020) realizó una indagación similar. En ambos casos se reporta que existen ejercicios a gran escala que evalúan competencias a nivel internacional. No obstante, en el caso de México, además del Ceneval, no hay evidencias claras que muestren el desarrollo de mecanismos de evaluación del egreso de estudiantes a gran escala; asimismo, existen programas educativos en las diversas IES que no pueden ser evaluados por los EGEL. En ese sentido, las disciplinas que atiende el Ceneval a través de estos exámenes suelen ser asociadas a programas educativos de alta matrícula a nivel nacional, como los 64 programas que se observan en la tabla 1.

TABLA 1  
*Programas educativos de nivel licenciatura con mayor matrícula en México. 2020-2021*

Nombre de programa educativo	Matrícula total
Licenciatura en Derecho	331,581
Abogado	13,854
Licenciatura en Psicología	149,169
Licenciatura en Psicología Educativa	9,658
Licenciatura en Psicopedagogía	9,474
Licenciatura en Psicología Organizacional	7,058
Ingeniería Industrial	145,513
Licenciatura en Enfermería	135,583
Licenciatura en Enfermería y Obstetricia	11,932

(CONTINÚA)

TABLA 1 / CONTINUACIÓN

<b>Nombre de programa educativo</b>	<b>Matrícula total</b>
Licenciatura en Administración	129,347
Licenciatura en Administración de Empresas	98,367
Licenciatura en Gestión y Administración de Pequeña y Mediana Empresa	10759
Licenciatura en Administración de Negocios	4087
Ingeniería en Gestión Empresarial	78792
Licenciatura en Pedagogía	89,280
Licenciatura en Educación	21,126
Licenciatura en Ciencias de la Educación	25,993
Licenciatura en Intervención Educativa	12,629
Ingeniería en Sistemas Computacionales	75,220
Ingeniería Civil	63,218
Licenciatura en Arquitectura	62,112
Ingeniería Arquitecto	6,158
Licenciatura en Contaduría Pública	57,888
Licenciatura en Contaduría	57,524
Licenciatura en Contaduría y Finanzas Públicas	7,476
Licenciatura en Contador Público	9,009
Licenciatura en Contaduría Pública y Finanzas	7,344
Licenciatura en Nutrición	49,463
Licenciatura en Nutrición Aplicada	10,947
Ingeniería en Mecatrónica	46,300
Contador Público	45,522
Licenciatura en Ingeniería Industrial	43,351
Médico Cirujano	43,049
Licenciatura en Negocios Internacionales	42,893
Licenciatura en Mercadotecnia	40,222
Licenciatura en Gastronomía	36,424
Licenciatura en Trabajo Social	31,413
Licenciatura en Economía	31,232

TABLA 1 / CONTINUACIÓN

Nombre de programa educativo	Matrícula total
Cirujano Dentista	30,134
Licenciatura en Cirujano Dentista	17,234
Licenciatura en Odontología	14,134
Médico Cirujano y Partero	29,659
Licenciatura en Medicina	18,087
Licenciatura en Médico Cirujano	25,252
Licenciatura en Medicina General	9,860
Ingeniería Mecatrónica	27,930
Ingeniería Mecánica	27,866
Licenciatura en Fisioterapia	27,764
Licenciatura en Ciencias de la Comunicación	27,748
Licenciatura en Comunicación	13,233
Ingeniería Química	26,723
Licenciatura en Relaciones Internacionales	25,587
Arquitectura	24,668
Licenciatura en Biología	23,778
Arquitecto	23,593
Licenciatura en Medicina Veterinaria y Zootecnia	23,522
Licenciatura en Diseño Gráfico	22,251
Licenciatura en Comercio Internacional y Aduanas	9,480
Licenciatura en Comercio Internacional	21,648
Licenciatura en Relaciones Comerciales	6,522
Licenciatura en Comercio y Negocios Internacionales	6,455
Licenciatura en Administración de Negocios Internacionales	6,155
Licenciatura en Criminología	21,280
Licenciatura en Turismo	20,215

**Nota:** la información en la tabla agrupa los programas educativos por disciplina de mayor a menor matrícula –integrando sus diferentes nombres–, mientras que el criterio de selección cubre las 39 disciplinas de mayor incidencia a nivel nacional según la ANUIES.

**Fuente:** ANUIES, 2022.

Las disciplinas con matrículas más altas en México guardan estrecha coincidencia con las consideradas por los EGEL, como se constata en la tabla 2.

TABLA 2

*Número de sustentantes de cada EGEL durante 2020*

EGEL	Sustentantes
Medicina General	12,254
Enfermería	11,518
Administración	11,358
Derecho	10,645
Contaduría	6,712
Psicología	5,507
Ingeniería Industrial	5,243
Odontología	4,215
Nutrición	3,835
Comercio/Negocios Internacionales	3,329
Mercadotecnia	2,994
Ingeniería Civil	2,505
Ciencias de la Comunicación	2,422
Medicina Veterinaria y Zootecnia	2,350
Turismo	2,246
Pedagogía-Ciencias de la Educación	2,214
Ingeniería Mecatrónica	1,785
Química Clínica	1,592
Arquitectura	1,560
Ingeniería Computacional	1,454
Trabajo Social	1,405
Diseño Gráfico	1,241
Gastronomía	1,224
Ciencias Agrícolas	1,204
Químico Farmacéutico Biólogo	1,094

TABLA 2 / CONTINUACIÓN

EGEL	Sustentantes
Ingeniería de Software	1,081
Ingeniería Electrónica	1,050
Ingeniería Química	987
Informática	909
Ingeniería Mecánica Eléctrica	867
Ingeniería Mecánica	851
Biología	760
Ingeniería en Alimentos	655
Ciencias Políticas y Administración Pública	626
Economía	550
Relaciones Internacionales	449
Ciencias Computacionales	443
Química	334
Ingeniería Eléctrica	228

**Nota:** se observa que las carreras con mayor número de sustentantes son Medicina General con 12,254; Enfermería con 11,518; Administración con 11,358 y Derecho con 10,645.

**Fuente:** Ceneval, 2022.

En la tabla 2 se observa que gran parte de los EGEL coinciden con los programas educativos de mayor matrícula reportados por la ANUIES. Para el caso de las IES que tienen institucionalizada la evaluación del egreso como parte de sus protocolos formales, no contar con los EGEL orientados a perfiles de disciplinas de baja matrícula representa una complicación, ya que áreas como filosofía, historia, sociología, lenguas, artes o actividad física, caracterizadas por su baja demanda respecto de otras como derecho, psicología, enfermería o administración –por mencionar algunas– se han visto limitadas en los ejercicios evaluativos de esta naturaleza, particularmente debido a la inexistencia de mecanismos de evaluación elaborados por instancias externas, así como por la falta de desarrollo de instrumentos de esta naturaleza por alguna otra institución académica.

## El caso de la Universidad Autónoma de Baja California

La Universidad Autónoma de Baja California (UABC), institución de financiamiento público, situada al noroeste de México, es concebida como una de las IES con una cultura de evaluación fuertemente arraigada. Esto se ve reflejado en sus constantes procesos de evaluación académica e institucional interna y externa (Jiménez, Caso y Díaz, 2020), con los que desarrolla estrategias de retroalimentación institucional y sus programas educativos.

En la normativa vigente de la UABC, los exámenes de egreso están considerados como parte de las evaluaciones institucionales, a la par de otros mecanismos, como exámenes de trayecto y departamentales (UABC, 2018). Incluso, de acuerdo con el Estatuto Escolar de dicha institución, en su artículo 84, los exámenes de egreso tienen como propósito:

- 1) Identificar la medida en que los egresados de los programas de licenciatura cuentan con los conocimientos y habilidades que son esenciales para el inicio del ejercicio profesional;
- 2) conocer el nivel de efectividad de los programas de licenciatura;
- 3) contar con información académica útil para la evaluación de la operación y conducción del programa educativo, y
- 4) obtener información oportuna que contribuya a la actualización o modificación de los planes de estudio (UABC, 2018:9).

Esta regulación institucional plantea un importante matiz en el uso de los exámenes de egreso dentro de la UABC, ya que permite establecer mecanismos para conocer la efectividad de los programas, además de ofrecer información para orientar las actualizaciones de los planes de estudio; sin embargo, no hay mecanismos o instrumentos que permitan cumplir con lo establecido en el Estatuto Escolar.

Para dar solución a esta problemática, y como antecedente al presente trabajo, durante 2017 y 2018, la UABC desarrolló un instrumento que fuera de utilidad para la valoración del egreso de la licenciatura en Actividad Física y Deportes (LAFyD). Situación que permitió sustentar metodológicamente esta primera experiencia, basada en los postulados enunciados en Jiménez (2020) y Jiménez, Machado, Caso y Arrayales (2019).

Esta experiencia se basó en la evaluación comprensiva de Stake (2006) para la elaboración de una propuesta enfocada en la perspectiva de los *stakeholders* pero, además, en las particularidades propias del programa



educativo en cuestión. Para ello, no estableció al instrumento como el eje prioritario del ejercicio –como suele suceder con los enfoques psicométricos tradicionales, en los que el eje articulador de la evaluación se basa en el instrumento, considerando al contexto como variables que determinan resultados psicométricos–, sino que pretendió reflejar de manera más amplia a cada programa educativo.

Como resultado, y gracias a la participación de más de 70 docentes en los tres campus en los que la Facultad de Deportes (FD) tiene presencia (Mexicali, Tijuana y Ensenada), se construyó un instrumento enfocado en: las competencias de egreso enunciadas en el plan de estudio, la experiencia formativa de los docentes del programa educativo y las particularidades disciplinares de la LAFyD aplicables a los tres campus universitarios. La publicación de Jiménez *et al.* (2019) describe a detalle el proceso y los resultados obtenidos.

Con este antecedente, entre 2019 y 2020, la UABC, a través de la Coordinación General de Formación Profesional, destacó la relevancia de aplicar dicha experiencia investigativa a otros programas educativos con el propósito de desarrollar instrumentos de esta naturaleza que, al igual que la LAFyD, carecían de un mecanismo interno/externo que valorará los conocimientos y habilidades del estudiantado al momento del egreso de su formación profesional. En este sentido, con la experiencia metodológica aplicada en la LAFyD se optó por establecer una agenda para el desarrollo de evaluaciones de corte institucional orientadas al egreso de la licenciatura de 10 programas educativos cuyo perfil carece de mecanismos de evaluación del egreso internos o externos.

### Metodología general

La elaboración de instrumentos a gran escala tradicionalmente se caracteriza por resaltar los requerimientos psicométricos orientados hacia la disminución del error sistemático (Martínez, Hernández y Hernández, 2014); de esta manera, se procura asegurar la precisión y validez métrica de las propuestas resultantes. En este tipo de ejercicios, a los que Stake (2006) llama *preordenados*, los instrumentos y estándares de evaluación ocupan un lugar privilegiado dentro del proceso de planificación. Se busca el establecimiento objetivo de elementos idealísticos con los cuales se realizan mediciones sistemáticas para sustentar inferencias con la búsqueda de reducción de los factores interpretativos e individuales de las personas

involucradas en el evaluando u objeto de evaluación, esto con el fin de evitar impactar en la constitución psicométrica que sustenta a las evaluaciones. De esta manera, el adjetivo de preordenado refiere al énfasis en particular que la evaluación realiza sobre el diseño instrumental definido con antelación, con el cual se comparan los datos empíricos.

El modelo de evaluación comprensiva de Stake (2006) surgió en el contexto de la evaluación de programas, como respuesta a establecer mayor importancia a la experiencia de formación profesional, dando mayor peso a las particularidades de los programas y, en menor medida, a los estándares e instrumentos utilizados. Como lo sugiere su autor, la evaluación comprensiva “es más una actitud que un modelo o receta” (Stake, 2006:141); como tal, a diferencia de las evaluaciones preordenadas, la sistematización del proceso o la generalización de este no es tan relevante, como lo es la recopilación de las particularidades del programa o evaluando en cuestión, las cuales deben verse reflejadas por los resultados de la evaluación que se lleve a cabo.

Si bien se reconoce como un enfoque que suele relacionarse con metodologías interpretativas, de acuerdo con Stake (2006), la evaluación comprensiva usa los recursos de recolección de información de utilidad para reflejar las experiencias propias del evaluando. En congruencia, se considera válido el uso de instrumentos a gran escala, en el entendido de que no son el centro del ejercicio evaluativo, sino un medio de identificación de información. En ese sentido, una evaluación comprensiva debe resaltar la perspectiva de los actores involucrados, así como la intención de reflejar una experiencia, no con fines de generalización, sino de comprensión de las particularidades para los fines que se definan.

De esta forma, la selección de este modelo para el desarrollo de evaluaciones del egreso de licenciatura impacta la labor en términos metodológicos, ya que la valía del trabajo recae en la perspectiva del programa mismo, su contexto, los actores que participan en él y la manera en que se comunican los resultados. Todo ello refleja lo que Stake denomina “la experiencia de estar personalmente allí” (Stake, 2006:141). De tal manera, se espera que cada ejercicio de evaluación del egreso de la UABC refleje la experiencia formativa del programa en cuestión, esto a través de la información que los estudiantes ofrezcan sobre los conocimientos y habilidades adquiridos durante un trayecto formativo de cuatro o más años de su vida. Bajo esta lógica, estas intenciones serán predominantes

respecto de los elementos técnicos o generalizables de los instrumentos que se desarrollen.

Como tal, los elementos técnicos empleados en la construcción de los instrumentos se basaron en las prácticas internacionalmente aceptadas para ejercicios de medición de esta naturaleza; en este caso, los trabajos de Downing y Haladyna (2011); de la American Educational Research Association, American Psychological Association y National Council on Measurement in Education (AERA, APA y NCME, 2014) y del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE, 2017), cuidando en la medida de lo posible la disminución del error aleatorio durante todo el proceso de delimitación conceptual y de elaboración de reactivos; sin embargo, se procuró resaltar las particularidades de los programas educativos y las experiencias docentes de los académicos participantes, evitando darles un rol subordinado a las estructuras psicométricas, que es como suelen funcionar este tipo de trabajos. Para ello se consideró como eje metodológico la propuesta de Jiménez (2020), así como la experiencia obtenida de Jiménez *et al.* (2019). En esta formulación metodológica, el rol de los evaluadores no es solo técnico, sino de recopilación de las perspectivas y experiencias formativas de los docentes como el mayor insumo de desarrollo del instrumento, resaltando, además, la necesidad de construcción de discusiones colegiadas que se orienten a reflejar la particularidad de estudiar en un programa educativo en la UABC.

La selección del modelo comprensivo de evaluación se realizó debido a la relevancia de utilizar un mecanismo que no resaltara a los instrumentos como elementos supraordenados a los programas. De esta manera, el uso de una población pequeña no resultó negativo para la conformación de la evaluación; en contraparte, bajo modelos de evaluación tradicionales, se pondría en duda el ejercicio al no contar con muestras numerosas que apoyen la generalización de los resultados psicométricos.

La selección de los programas educativos participantes en esta encomienda se llevó a cabo de manera institucional, considerando aquellos de licenciatura de la UABC que no cuentan con un mecanismo interno o externo para la evaluación del egreso. De estos, se realizó un análisis de la matrícula de estudiantes inscritos, esto como referencia de posible universo de participantes. Adicionalmente, se ejecutó un sondeo con las comunidades académicas de las diferentes escuelas y facultades universitarias, con el fin de valorar el interés y posible participación. Como resultado, el ejercicio de evaluación del egreso consideró a los siguientes programas educativos:

- Licenciatura en Artes Plásticas
- Licenciatura en Oceanología
- Licenciatura en Sociología
- Licenciatura en Docencia de las Matemáticas
- Licenciatura en Docencia de la Lengua y Literatura
- Licenciatura en Enseñanza de Lenguas
- Licenciatura en Traducción
- Ingeniería en Energías Renovables
- Ingeniería Aeroespacial
- Bioingeniería

De esta manera, esta selección representa un importante reto para la UABC, debido a la amplitud de programas y comunidades que manifestaban interés en esta práctica. Pero adicionalmente, en función de que todo el proceso se desarrollaría a través de medios digitales, derivado de la pandemia de covid. Además del reto, representa una excelente oportunidad de abonar en el ámbito de la evaluación educativa, así como en cada disciplina, considerando que no existen ejercicios de esta naturaleza en México para cada uno de estos programas. A continuación se describen las fases que, de manera general, conformaron los ejercicios de evaluación.

### Delimitación conceptual

De acuerdo con los referentes consultados (Downing y Haladyna, 2011; AERA, APA y NCME, 2014; INEE, 2017; Jiménez, 2020), esta delimitación implica la estructuración de los límites conceptuales que establecen los alcances que marcarán la elaboración de los instrumentos, así como los resultados por interpretar. Esta primera fase es fundamental, ya que lo resultante determinaría el sentido mismo de la evaluación de cada uno de los programas educativos. Asimismo, es una de las actividades más relevantes, sobre todo desde el enfoque comprensivo, ya que esta delimitación debería reflejar no solo el plan de estudios, sino también la visión de los académicos dentro de la experiencia formativa en el programa educativo.

No se consideró el uso de referentes criterios para la delimitación conceptual del instrumento como el uso de análisis curriculares o reticulares. Este tipo de ejercicio suele construir los indicadores por evaluar en función de planteamientos criterios preordenados y, si bien se utilizan comités de expertos para su identificación, el juicio profesional no representa el eje

primordial de su construcción. Adicionalmente, considerando la posibilidad de modificaciones a los planes de estudio, una construcción conceptual bajo esta lógica podría representar un marco con poca posibilidad de pervivencia. De esta manera, y con base en la experiencia de Jiménez *et al.* (2019), se decidió utilizar un método basado en el análisis colegiado por parte de académicos del programa a partir de dos insumos principales: *a)* competencias declaradas en el perfil de egreso de cada programa y *b)* programas de unidades de aprendizaje (PUA).<sup>2</sup> De esta forma, la lógica de delimitación fue deductiva, y no inductiva, como suele considerarse en análisis curriculares o reticulares. A partir de estos dos elementos, en cada programa se delimitó la propuesta conceptual por evaluar; al respecto, cabe aclarar que para cada programa el constructo se conformó por los elementos que muestra la tabla 3.

TABLA 3  
*Elementos constitutivos de la delimitación conceptual*

Elemento	Consideraciones
Área	<p>Representa la dimensión abarcativa de cada instrumento. Su delimitación se realizó a partir del análisis colegiado de los núcleos de significado (Quecedo y Castaño, 2002) de las competencias declaradas en el perfil de egreso.</p> <p>Adicionalmente, se buscó asegurar:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Congruencia de la profundidad entre áreas (asegurar el mismo nivel jerárquico y evitar que una se contenga en otra).</li><li>• Correspondencia del rango de conocimiento (considerar la suficiente amplitud de las áreas).</li><li>• Equilibrio entre áreas.</li></ul>
Acciones	<p>A partir de la definición de las áreas, y trabajando en comités de docentes especialistas en cada una de ellas, dieron respuesta a la pregunta: “¿Qué tiene que hacer un egresado del programa educativo para ejecutar las competencias esperadas en el perfil de ingreso?”</p> <p>Como resultado, cada área contó con un conjunto de acciones, redactadas en infinitivo y en términos observables. Para su desarrollo, los comités consultaron libremente los PUA de cada plan de estudios, aunque su uso no fue condición necesaria para la reflexión.</p>
Habilidades	<p>Como resultado del planteamiento de las acciones, los comités dieron respuesta a la pregunta: “¿Cuáles son las habilidades involucradas en las acciones enlistadas que permiten valorar su ejecución?”</p> <p>Como resultado, y al igual que con las acciones, se contó con un conjunto de habilidades redactadas en infinitivo y en términos observables. La habilidad resultante en cada caso representaría el indicador por medir en cada instrumento. No se realizó ninguna limitación respecto del número de habilidades enlistadas, considerando que su depuración –en caso de ser necesaria– se realizaría posterior a la aplicación piloto.</p>

(CONTINÚA)

TABLA 3 / CONTINUACIÓN

Elemento	Consideraciones
Complejidad	<p>Una vez con la delimitación de tres niveles del constructo, se estableció una complejidad cognitiva para cada habilidad; esto con la finalidad de mantener un mínimo de sistematicidad del nivel de complejidad pretendido en cada reactivo. Para ello se hizo uso de la taxonomía de Bloom revisada (Krathwohl, 2002), prescindiendo de los niveles extremos: recordar y crear. El primero, para evitar generar evaluaciones memorísticas, y el segundo debido a que la evaluación no consideraría el desarrollo de producto alguno por parte del estudiantado. De esta manera, cada habilidad se clasificó con cada uno de los siguientes niveles:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Comprender: determinar el significado de lo que se comunica.</li> <li>• Aplicar: usar un procedimiento en una situación en particular.</li> <li>• Analizar: desagregar el objeto o material en sus diferentes partes y detectar cómo se relacionan en una estructura o propósito.</li> <li>• Evaluar: realizar juicios basados en cierto criterio o estándar.</li> </ul>
Importancia	<p>Como parte de la clasificación de cada habilidad, de manera colegiada se identificó el nivel de importancia de cada una de ellas, en relación de la acción de la cual devienen. Esto se realizó con la intención de contar con elementos de decisión para: a) estimar el número de reactivos con el que se evaluaría cada habilidad y b) tener elementos de decisión en caso de ser necesario prescindir de alguna habilidad por motivos disciplinares o empíricos no previstos.</p>
Número de reactivos	<p>Desde los inicios del proyecto se valoró el uso de reactivos de opción múltiple. Si bien no es necesariamente la mejor forma de realizar una evaluación debido a las limitaciones del propio formato, permite la manipulación eficiente de diversos proyectos institucionales a la vez; además, favorece la capacitación y el desarrollo de trabajo entre diferentes unidades académicas, sin olvidar que la capacidad instalada en ellas es limitada, por lo que un mecanismo de mayor profundidad traería grandes riesgos operativos al proyecto.</p> <p>Para la delimitación del número de reactivos se consideraron los siguientes criterios: a) un máximo de 300 reactivos por instrumento (tomando en cuenta que en el proceso de revisión y pilotaje podría considerar alguna merma); b) el total de áreas, acciones y habilidades de cada instrumento. Como tal, y tomando en cuenta la experiencia de Jiménez <i>et al.</i> (2019), se realizó un cálculo proporcional del total estimado entre el número de áreas, acciones y habilidades en cada caso, para finalmente dar mayor número de reactivos a aquellas habilidades enlistadas como más importantes por parte de las comunidades académicas.</p>
PUA que abonan al área	<p>Como referente de cada área, los docentes participantes enlistaron los PUA que, a su juicio profesional, abonaban a cada una de las áreas del instrumento ya definidas. Esta incursión fungió como un indicador para despejar dudas disciplinares en procesos de validación, así como en la elaboración de reactivos.</p>

Fuente: elaboración propia.

A partir de todos los elementos considerados en la tabla 3, para cada programa educativo se sistematizó la información en una tabla de especifica-

ciones, tomando en cuenta toda la información descrita. Dicho formato permitiría presentar la delimitación a los grupos de docentes participantes, además, sería un insumo valioso para organizar de forma institucional la información resultante de las discusiones colegiadas que se dieron entre todas las comunidades participantes.

Algunas de las consideraciones propias de este ejercicio para los 10 programas participantes fue el uso de una lógica deductiva en su construcción, partiendo, así, de las áreas/competencias de interés manifiestas en el plan de estudios y por la comunidad académica hacia la definición de *acciones y habilidades* concretas que, en su conjunto, representan la suma de aquellos aspectos cognitivos que se espera formar en cada disciplina. Por supuesto, esta inferencia es particular de la experiencia formativa en la UABC, bajo sus particularidades operativas, perfiles académicos y didácticas en concreto.

### Validación de la propuesta conceptual

Como lo establece la literatura internacional (Downing y Haladyna, 2011; AERA, APA y NCME, 2014) y nacional (INEE, 2017; Jiménez, 2020), que se consideró como referente de la propuesta, todos los procesos —además de ser colegiados para recuperar la experiencia de los docentes dentro de cada uno de los programas educativos (Stake, 2006)— fueron sometidos a métodos de validación entre pares académicos. Esto permitiría asegurar que las propuestas no solo reflejaran las realidades didácticas de cada programa en cuestión, sino favorecer el aseguramiento de la precisión disciplinar de todas las propuestas definidas.

En el caso de la delimitación conceptual, se realizó un formato para su validación, a partir de los planteamientos concretos determinados en la tabla de especificaciones.

### Elaboración de reactivos

Una vez que la propuesta conceptual fue debidamente validada, se estableció un proceso de elaboración de reactivos. Se hizo uso de reactivos de opción múltiple, todos considerando los siguientes formatos:

- Cuestionamiento directo: es un enunciado interrogativo, una afirmación directa sobre un tema en particular.
- Relación de columnas: permite asociar dos conjuntos de elementos a través de diversas combinaciones.

- Jerarquización: pretende que la persona organice los componentes de un acontecimiento, un proceso o una estrategia de intervención; esto en función de una condición en particular explícita.
- Elección: pretende que la persona identifique elementos de una misma categoría y los clasifique según las condiciones que se soliciten.

El uso de estos cuatro formatos de reactivos de opción múltiple permitió: *a)* unificar una manera para su elaboración, con la finalidad de facilitar los mecanismos de gestión del proyecto, dada la cantidad de unidades académicas y docentes participantes y *b)* asegurar un formato parsimonioso y de fácil desarrollo y calificación, considerando los alcances presupuestales de la universidad y las personas requeridas para procesos de calificación más robustos (como pruebas de ensayo y el uso de rúbricas, por ejemplo).

Bajo esas premisas, se capacitó a la totalidad de docentes participantes, con la finalidad de elaborar reactivos con los formatos establecidos. La intención más relevante de este proceso fue asegurar que cada producto tuviera coincidencia con las *habilidades* y el nivel cognitivo estipulado en las diversas especificaciones, con el fin de asegurar que los instrumentos evaluaran aquello establecido por cada comunidad académica participante. El total de reactivos desarrollados se determinó en función de la delimitación conceptual en cada caso.

### Validación de reactivos

Como lo marcan los estándares en este tipo de ejercicios (AERA, APA y NCME, 2014; INEE, 2017), es necesario considerar un proceso de validación de los reactivos desarrollados. Para este proceso, los diversos comités de los programas educativos participantes hicieron uso de una lista de verificación de este importante ejercicio, basada en la experiencia de Jiménez *et al.* (2019).

Para la organización de este ejercicio de validación, se hizo uso de un sistema en Access, el cual permitía observar el reactivo y hacer sus modificaciones en tiempo real; además, posibilitaba llevar el control de cambios a cada reactivo revisado. La interfaz de este ejercicio se puede apreciar en la figura 1. Como se observa, la herramienta utilizada facilitaba el proceso de validación con los comités participantes, regulándolo de manera informática para un mejor control de los datos.



FIGURA 1

*Interfaz para la validación de reactivos*

Interfaz del sistema Access para la validación de reactivos.

Fuente: elaboración propia.

Por otra parte, la organización del proceso se realizó de forma meticulosa, cuidando la revisión de cada reactivo elaborado y que el perfil profesional de los participantes permitiera hacer juicios en concreto sobre el contenido disciplinar de los reactivos. De este modo se promovió un ejercicio fuertemente enfocado en la colegialidad, rescatando el valor de los juicios de los especialistas sobre las propuestas desarrolladas por otros colegas, incluso, de un campus distinto o una unidad académica diferente a la propia. Cabe mencionar que, además, se contrató a una especialista externa en revisión de estilo, que se encargó de hacer el análisis de cada reactivo validado, cuidando de esta manera los detalles lingüísticos dentro del proceso.

### Aplicación piloto

Posterior al ejercicio de validación de reactivos, comenzó la preparación de la aplicación piloto de los exámenes. Para ello se consideró que todos los ejercicios se realizarían a través de aplicaciones en línea, bajo un sistema universitario ex profeso. Esto permitiría un manejo automatizado de la información resultante, así como un control operativo de fácil aplicación para la UABC. Para el desarrollo de la herramienta se contó con el apoyo

de la propia institución, desarrollando el sistema con las necesidades particulares del proyecto. Se puso especial interés en lo siguiente:

- Carga de reactivos con particularidades del formato de acuerdo con el proyecto.
- Inclusión de las estructuras de los instrumentos conforme lo estableció cada grupo académico.
- Evitar la presentación aleatoria de reactivos, con el fin que estos aparezcan conforme lo marca la estructura conceptual definida por la comunidad académica.
- Posibilidad de contar con la base de datos para análisis psicométricos posteriores.

Adicionalmente a la preparación de la herramienta de aplicación, se trabajó en una serie de manuales para los estudiantes que presentarían los instrumentos; uno para cada programa educativo. Cada uno de estos documentos mostraba la siguiente información:

- 1) Marco general de la evaluación a nivel institucional
- 2) Contenido del examen en cuestión
- 3) Tipos y formatos de reactivos
- 4) Bibliografía de consulta para la preparación del examen
- 5) Forma de presentación de resultados

El uso de las guías permitió que los estudiantes participantes tuvieran contexto e información sobre los instrumentos a los que harían frente. La aplicación piloto se realizó en el segundo semestre de 2021.

### Calibración psicométrica

Uno de los retos más importantes para la propuesta metodológica fue la calibración psicométrica. Si bien idealmente en los ejercicios de desarrollo psicométrico se resalta el uso de estrategias analíticas como la teoría de respuesta al ítem (TRI), el proyecto consideró programas caracterizados por baja matrícula. En ese sentido, no era posible cumplir con los postulados psicométricos que establecen este tipo de análisis, como un número considerable de respondientes, que permitan fundamentar elementos básicos de probabilidad de respuesta (Baker, 2001). Por tanto, se recurrió al uso de

la teoría clásica de los test (TCT) (Magnusson, 2009), tomando en cuenta en todos los casos el análisis de los siguientes indicadores (Jiménez, 2020):

- *Índice de dificultad*: permite, a través de la proporción de respuestas correctas, si los participantes consideraron el reactivo como fácil o difícil. Su expresión se identifica de la siguiente forma:

$$ID = A/N$$

Donde  $A$  es el número de personas que aciertan el ítem o reactivo y  $N$  el número de personas que intentaron responderlo.

- *Índice de discriminación*: es un índice que permite conocer la manera en que los reactivos identifican diferencias entre personas que cuentan con la habilidad requerida de aquellas que no. Su expresión se identifica cómo:

$$D = p_+ - p_-$$

En esta fórmula,  $p_+$  refiere a la proporción del grupo de mayor habilidad, y  $p_-$  a la proporción de acertantes del grupo inferior. El valor oscila entre  $-1$  y  $+1$ .

- *Índice de correlación*: utilizando una correlación biserial-puntual, se valoró la relación de cada reactivo respecto del resto de la prueba. Su expresión es la siguiente:

$$r_{bp} = \frac{X_A - X_T}{S_X} \sqrt{p/q}$$

En esta fórmula,  $X_A$  refiere a la media de las personas que acertaron el reactivo;  $X_T$  es la media total de la prueba;  $S_X$  es la desviación estándar de la prueba;  $p$  la proporción de personas que acertaron el ítem; y  $q$  es el valor resultante de  $1-p$ .

Considerando el enfoque comprensivo que sustentó estos trabajos, el uso de la TCT resulta adecuado, dada la condición volátil de los valores psicométricos, los cuales no deben valorarse como estrictamente definitorios de un instrumento (Jiménez, 2020). De esta forma, idealmente, cada aplicación debería desarrollar su propio análisis para mantener consistencia con lo dinámico del instrumento pero, sobre todo, de las condiciones formativas que se dan de manera unívoca en cada generación. Sin embargo, con fines de establecer un parámetro sólido de la aproximación empírica de la

propuesta, se espera juntar los resultados de un año de aplicación para un análisis con la TRI. Adicionalmente, permitirá contar con la información suficiente para un análisis de las características factoriales.

Con base en estas consideraciones, en cada uno de los instrumentos se realizó una calibración bajo estos supuestos, tratando de identificar aquellos reactivos lo suficientemente sólidos para la emisión de calificaciones y, a la vez, retroalimentar los ejercicios de delimitación conceptual en cada caso. Por ahora no se presentan los resultados psicométricos del ejercicio, por exceder los objetivos de este documento.

### Formas de calificación

La metodología para las formas de calificación fue un tema crucial en el proyecto, ya que se requería identificar aquel método que fuera consistente con la propuesta en cuestión; pero, además, que diera respuesta a las necesidades institucionales de este tipo de ejercicios. De acuerdo con la propuesta de Jiménez (2020), bajo un modelo comprensivo es preferible emplear estrategias normativas; ello debido a que cada aplicación resulta ser una delimitación particular de una realidad formativa definida por su contexto, momento histórico y estudiantes y docentes participantes.

No obstante, las necesidades institucionales daban la oportunidad de reflexionar en el uso de estrategias orientadas hacia una evaluación criterial, debido a las siguientes razones: *a)* necesidad de contar con referentes relativamente estables entre aplicaciones, con la finalidad de dar seguimiento por cada programa educativo entre generaciones; *b)* considerar pesos relativos entre áreas de cada instrumento, tomando en cuenta que cada una representa un universo conceptual en sí mismo. A partir de ello se decidió construir una calificación criterial.

Considerando la experiencia de Jiménez *et al.* (2019), se utilizó la metodología Angoff modificada (Cizek, 2012). Este método resalta el valor de los especialistas disciplinares como medio de delimitación de un ideal limítrofe de desempeño en cada una de las áreas de cada instrumento. El método se basa en el establecimiento de la idea de un estudiante *mínimamente competente* para cada reactivo aceptado en la calibración psicométrica. Bajo este método, cada participante emite un juicio individual sobre el porcentaje mínimo de estudiantes que –a su juicio– respondería correctamente a cada reactivo del instrumento. Con el resultado de cada

académico se calculó la media por reactivo, la cual fungió como indicador del mínimo esperado por área para valorar como *competente* a un sustentante.

El método Angoff modificado permite el equilibrio de la necesidad de métricas para el establecimiento de mínimos esperados por los expertos en la formación de cada disciplina; y es justo en dicho ejercicio que se establece un equilibrio entre demandas de corte psicométrico y la necesidad de identificación de la mirada especialista de los académicos que sustentan la formación del programa. A través de su voz se establecen los elementos idealísticos formativos para cada área de competencia en las disciplinas participantes del proyecto.

Como resultado, cada instrumento tiene diferentes criterios de puntaje, coincidiendo, así, en la diversidad reconocida por los fundamentos del enfoque comprensivo de la evaluación. De esta forma, es sistemática en la particularidad que caracteriza a cada programa, en su contexto, participantes y alcances formativos.

### **A manera de cierre**

La investigación permitió identificar la necesidad a la que pretende dar respuesta el proyecto institucional, que derivó en el desarrollo e implementación de 10 experiencias de evaluación para el egreso de nivel licenciatura de la UABC, buscando desarrollar mecanismos de evaluación del egreso –aprovechando la capacidad técnica universitaria– orientados hacia programas educativos de baja matrícula, lo que representa, además, un ejercicio inédito en varios sentidos.

Institucionalmente, implicó la compleja organización de la colaboración de más de 100 docentes entre las diferentes unidades académicas participantes. Esto, incluso, bajo un contexto pandémico caracterizado por limitaciones de movilidad, presupuesto e incertidumbre.

A nivel metodológico, representó la aplicación masiva de la propuesta desarrollada desde las aulas de la UABC, la cual había sido puesta a prueba con el ejercicio de Jiménez *et al.* (2019) con la LAFyD. Se reconoce la experiencia y los antecedentes metodológicos establecidos por los EGEL, así como su intención de apoyar a las IES en mecanismos de evaluación. Sin embargo, la experiencia reportada en esta investigación deriva en la intención de aprovechar el capital académico instalado dentro de la

propia universidad, con el fin de dar respuesta –bajo una visión comprensiva– de la necesidad institucionalizada de contar con mecanismos de evaluación al momento que estudiantes egresan de programas educativos muy particulares.

En ese mismo sentido, el uso del referente de Stake (2006), así como la experiencia reportada por Jiménez *et al.* (2019), favoreció el desarrollo de un marco de evaluación propio, *ad hoc* a las condiciones institucionales de formación de los programas educativos de la UABC. No solo en términos de matrícula, sino de dar respuesta a las particularidades curriculares y de formación que caracterizan a la educación superior en esta institución, incorporando en ello a más de 100 docentes, su experiencia en las aulas, así como su disposición y conocimientos disciplinares.

A nivel disciplinar, la UABC demostró la capacidad académica que se cultiva en sus unidades académicas en los tres campus. Las comunidades académicas participantes realizaron esfuerzos importantes para desarrollar una propuesta de evaluación para su disciplina, lo cual representa un valioso aporte para la educación superior en el ámbito nacional. Ejercicios externos, como el desarrollado por Ceneval, no han considerado las prioridades de evaluación de programas de baja matrícula; sin embargo, los resultados aquí documentados son claro ejemplo de la manera de instaurar ejercicios disciplinares y evaluativos de este calado, con los que se espera un impacto importante a nivel institucional de cada uno de los programas educativos participantes, pero, sobre todo, como insumo de retroalimentación de la formación profesional que se da en sus aulas. De esta forma, el sentido comprensivo de la evaluación del egreso que caracteriza al presente ejercicio es una referencia de la búsqueda de formas distintas de evaluación para atender necesidades de formación profesional, abonar a la cultura de evaluación y hacer valiosas aportaciones a 10 diferentes disciplinas que, si bien con pocos estudiantes inscritos, son de gran impacto en la sociedad mexicana.

## Nota

<sup>1</sup> En adelante, en este trabajo se empleará el masculino con el único objetivo de hacer más fluida la lectura, sin menoscabo de género.

<sup>2</sup> Formato institucional en el que se explicitan las competencias, temáticas por abordar,

sugerencias didácticas y evaluativas, así como un listado de referencias de cada curso en el plan de estudios. Todos los planes de estudio de la UABC consideran el PUA para sistematizar la manera de presentar los contenidos didácticos.

## Referencias

- AERA, APA y NCME (2014). *Estándares para pruebas educativas y psicológicas*, Washington: American Educational Research Association.
- ANUIES (2022). *Anuario estadístico de la población escolar en educación superior 2020-2021*. Ciudad de México: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. Disponible en: <http://www.anui.es.mx/informacion-y-servicios/informacion-estadistica-de-educacion-superior/anuario-estadistico-de-educacion-superior> (consultado: 1 de agosto de 2024).
- Baker, Frank (2001). *The basics of Item Response Theory*, 2ª ed., Wisconsin: ERIC Clearinhouse.
- Blömeke, Sigrid; Zlatkin-Troitschanskaia, Olga; Kuhn, Christiane y Fege, Judith (eds.) (2013). *Modeling and measuring competencies in higher education: Tasks and Challenges*, Róterdam: Sense Publishers. Disponible en: <https://doi.org/10.1007/978-94-6091-867-4>.
- Brunner, José Joaquín; Ganga-Contreras, Francisco y Rodríguez-Ponce, Emilio (2018). “Gobernanza del capitalismo académico: aproximaciones desde Chile”, *Revista Venezolana de Gerencia*, vol. 23, núm. esp. 1, pp. 11-28. Disponible en: <https://biblat.unam.mx/hevila/Revistavenezolanadegerencia/2018/vol23/esp1/1.pdf> (consulta: 5 de mayo de 2024).
- Ceneval (2022). *Informes anuales de resultados EGEL*, Ciudad de México: Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior. Disponible en: [https://ceneval.edu.mx/examenes-egreso-padron\\_egel/](https://ceneval.edu.mx/examenes-egreso-padron_egel/)
- Ceneval (2024). *Informes anuales de resultados EGEL*, Ciudad de México: Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior. Disponible en: <https://ceneval.edu.mx/examenes-egreso-informes-anuales/> (consulta: 2 de abril de 2025).
- Cizek, Gregory (2012). “Establecimiento de estándares”, en S. Downing y T. Haladyna (comps.), *Manual para el desarrollo de pruebas a gran escala*, Ciudad de México: Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior, pp. 345-390.
- Downing, Steven y Haladyna, Thomas (eds.) (2011). *Handbook of test development*, Londres: Lawrence Erlbaum Associates.
- Gago, Antonio (1995). “Los Exámenes Nacionales y el Examen General de Calidad Profesional”, *Revista de la Educación Superior*, vol. 24, núm. 95, pp. 89-93.
- Gago, Antonio (2000). “El CENEVAL y la evaluación externa de la educación en México”, *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol. 2, núm. 2, pp. 1-9.
- INEE (2017). *Criterios técnicos para el desarrollo, uso y mantenimiento de instrumentos de evaluación*, Ciudad de México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- Jiménez, José Alfonso (2017). “La evaluación de los egresados de formación profesional en México: reflejo de la implementación de la política de competitividad en la educación superior”, *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, vol. 25, núm. 48, pp. 1-21. <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.25.2868>
- Jiménez, José Alfonso (2020). *Evaluación a gran escala del egreso de la licenciatura en México. Construcción de una propuesta bajo un modelo comprensivo*, Mexicali: Universidad Autónoma de Baja California.

- Jiménez, José Alfonso; Machado, Juan Pablo; Caso, Joaquín y Arrayales, Emilio Manuel (2019). "Evaluación del egreso de la Licenciatura en Actividad Física y Deportes de la UABC: un ejercicio comprensivo", *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 17, núm. 2, pp. 123-146. <https://doi.org/10.15366/reice2019.17.2.007>
- Jiménez, José Alfonso; Caso, Joaquín y Díaz, Carlos David (2020). "Diagnóstico de competitividad académica y acreditación de programas educativos de la Universidad Autónoma de Baja California, México", *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, vol. 28, núm. 22, pp. 1-27. <https://doi.org/10.14507/epaa.28.4598>
- Krathwohl, David (2002). "A revision of bloom's taxonomy: An overview", *Theory in to practice*, vol. 41, núm. 4, 212-219. [https://doi.org/10.1207/s15430421tip4104\\_2](https://doi.org/10.1207/s15430421tip4104_2)
- Magnusson, David (2009). *Teoría de los tests*, Ciudad de México: Trillas.
- Martínez, María del Rosario; Hernández, María Victoria y Hernández, María José (2014). *Psicometría*, Madrid: Alianza Editorial.
- Quecedo, Rosario y Castaño, Carlos (2002). "Introducción a la metodología de investigación cualitativa", *Revista de Psicodidáctica*, vol. 14, pp. 5-39.
- Ramírez, José Antonio (2015). "Las inequidades en la educación superior en Iberoamérica", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 20, núm. 64, pp. 11-16. Disponible en: <https://ojs.rmie.mx/index.php/rmie/article/view/572>
- Stake, Robert (2006). *Evaluación comprensiva y evaluación basada en estándares*, Ciudad de México: Grao.
- UABC (2018). *Estatuto General de la Universidad Autónoma de Baja California*, Mexicali: Universidad Autónoma de Baja California.
- Viñao, Antonio (2012). "El desmantelamiento del derecho a la educación: discursos y estrategias neoconservadoras", *Revista Internacional de Ciencias Sociales*, núm. 31, pp. 97-107 Disponible en: <https://revistas.um.es/areas/article/view/165031/143451>

**Artículo recibido:** 4 de noviembre de 2024

**Dictaminado:** 19 de marzo de 2025

**Segunda versión:** 3 de abril de 2025

**Tercera versión:** 8 de abril de 2025

**Cuarta versión:** 21 de abril de 2025

**Aceptado:** 25 de abril de 2025