

IMPACTO DEL USO DE CRITERIOS ESPECÍFICOS EN LA EVALUACIÓN DE PROYECTOS DE IDENTIDAD VISUAL CORPORATIVA

*Recibido: 16 noviembre 2022 * Aprobado: 9 mayo 2023*

SANDRA GUADALUPE ALTAMIRANO GALVÁN
*Universidad Autónoma de Nuevo León
Monterrey, México
sandra.altamiranoglv@uanl.edu.mx*

ALMA LILIA MÉNDEZ RAMÍREZ
*Universidad Autónoma de Nuevo León
Monterrey, México
alma.mendezrmr@uanl.edu.mx*

MARÍA BERTHA ROJAS GALINDO
*Universidad Autónoma de Nuevo León
Monterrey, México
maria.rojasgln@uanl.edu.mx*

MARIO ALBERTO MÉNDEZ RAMÍREZ
*Universidad Autónoma de Nuevo León
Monterrey, México
mario.mendezrm@uanl.edu.mx*

Resumen

La evaluación en la Educación Superior es un tema fundamental, puesto que se debe prestar especial atención al desarrollo de competencias que sean aplicables al desarrollo profesional en el futuro, por lo que esto debe ser considerado al momento de

evaluar. Este estudio se enfoca en conocer el impacto en el aprendizaje del estudiante, del uso de criterios específicos evaluables en la realización de proyectos de identidad corporativa en el aula, además en investigar teorías relacionadas con la aplicación de criterios en la evaluación dentro de la práctica

Año 10, número 18, octubre 2023-marzo 2024
ISSN: 2448-5764

Revista Digital A&H*
<https://revistas.upaep.mx>



Esta obra está bajo una [Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/).

educativa del diseño, y determinar cómo el uso de dichos criterios influye de forma positiva en la calificación de los estudiantes. El estudio se realizó dentro de un enfoque mixto unido a la investigación-acción en el aula, en el cual se pudo demostrar un impacto positivo en el aprendizaje de los estudiantes al considerar éstos los criterios específicos en la realización de la actividad tales como mayor puntaje en la adquisición de habilidades además de seguridad en el avance del proceso que le proporciona confianza y contribuye a su autorregulación.

Palabras clave: criterios de evaluación, identidad gráfica, diseño de rúbrica, aprendizaje, investigación acción.

Abstract

How students in Higher Education programs are assessed it's a fundamental issue, considering the special attention paid to the development of skills that can be used in professional settings such as workplace,

hence why that should be considered when evaluating. This research focuses on knowing the impact on the learning process of students based on the use of specific evaluation criteria in the making of projects based on corporate identity in the classroom, investigating theories related to the application of evaluation criteria within the practice of educational design, and determining how said criteria positively impact student's grades. The research had a mixed approach paired with in-class actions, in which we were able to prove the positive impact on student's learning process when considering those specific criteria in assessments such as higher scores in skill acquisition and a rise in confidence that builds their self-regulation.

Keywords: evaluation criteria, graphic identity, rubric design, learning, action-research.

INTRODUCCIÓN

Las rúbricas, elaboradas con el objetivo de evaluar el aprendizaje, se constituyen de criterios que permitan encaminar al estudiante a desarrollar las competencias proyectadas, de tal manera que puedan ser utilizadas habitualmente por él mismo en el desarrollo de sus proyectos posteriores. Se conciben los criterios de evaluación como una "norma a la que se hace referencia para interpretar la información recogida en una actividad de evaluación, es decir, para analizarla y emitir un juicio sobre el resultado del análisis" (Sanmartí, 2010, p.134).

El presente estudio contempla el diseño y la aplicación de criterios debidamente estructurados y planteados dentro de una rúbrica de evaluación para cualificar el ejercicio de las actividades llevadas a cabo en el aula por estudiantes de la asignatura de Identidad Corporativa. Con ella es posible observar, comparando el antes y el después, la mejora del estudiantado al utilizarla como

pauta o soporte en la realización de una imagen de identidad corporativa y así lograr un producto de calidad deseable.

El análisis se realiza a partir del enfoque de investigación-acción en el aula, por parte del docente, de un estudiante de estancias de investigación y del propio alumno; codificando y comparando el antes y después del uso de la rúbrica diseñada específicamente; y de ahí parten los trabajos de desglose e interpretación de resultados donde se aprecia el impacto positivo de su utilización.

Para introducirnos en el tema y partir de fundamentos teóricos que proporcionen un encuadre para entender el análisis que se realiza, se revisarán algunos conceptos relativos a nuestro estudio en el siguiente apartado teórico.

MARCO TEÓRICO

CONTEXTO DE LOS CONCEPTOS: CRITERIOS, RÚBRICA, EVALUACIÓN, COMPETENCIAS

Se inicia definiendo los criterios de desempeño y por el Modelo Académico de Licenciatura de la UANL que tanto rige como los define:

guías o principios mediante los cuales se juzga o evalúa la ejecución de un estudiante, describiendo lo que se busca en la realización de evidencias o productos que genera. De los desempeños se prosigue establecer un proceso de evaluación lo más claro y consistente posible mediante criterios de evaluación explícitamente definidos (UANL, 2020, p. 14).

Éste será la guía que se utilizará como eje central de este estudio para realizar el análisis del impacto en la evaluación de habilidades de los estudiantes.

Sin embargo, también se toman en cuenta las definiciones de otros autores como la de Gallego *et al.* (2011) quien menciona que un criterio de evaluación es “el principio, norma o idea de valoración en relación al cual se emite un juicio valorativo sobre el objeto evaluado. Es la condición que debe cumplir una determinada actuación, actividad, proceso, producto, para ser considerada de calidad” (p. 62), de esta manera tenemos otras perspectivas en dónde apoyar nuestro estudio.

Salto y Rodríguez (2022) mencionan la importancia de fomentar la creatividad a través de una educación innovadora utilizando como recursos, herramientas de evaluación con el establecimiento de los criterios que permitan a los estudiantes mejorar sus destrezas, las cuales definen como “la capacidad de ‘saber hacer’ una o varias actividades de manera satisfactoria” (p. 102). Mencionan que el uso de la rúbrica permitirá un trato entre profesores y alumnos y citan a W. Zhu *et.al.* (2020), quienes refieren una ‘evaluación justa’ dando seguimiento a los aprendizajes planteados desde un principio.

Es por ello que el uso de la rúbrica, puede ser una herramienta que impulse a este fin evaluativo, puesto que “no sólo pretende evaluar los conocimientos del alumnado, sino que, además, debe servir como herramienta de reflexión que le permita tomar conciencia de lo aprendido (...) como guía para cumplimentar las partes en las que se estructura una actividad” (Torres y Perera, 2010, p.148). Las rúbricas elaboradas con el objetivo de ayudar al aprendizaje se constituyen de criterios que permitan que el estudiante desarrolle, de tal manera que sirvan de base para la elaboración de proyectos futuros.

En el tema de la evaluación, se concuerda que debe ser formativa, como lo señala Artieda: “caracterizada por ser continua, integral y humana”, permitiendo a los estudiantes desarrollar y mejorar sus destrezas cognitivas y pragmáticas. Continuando con esta autora, resalta la importancia de la rúbrica en la retroalimentación tanto en el logro de las competencias como en la motivación por superar las dificultades y alcanzar las metas, así como también en la metacognición como un modo de reflexión, donde el alumno analice sus aciertos y desaciertos (2022).

Cuando las rúbricas son utilizadas por los estudiantes como parte de una evaluación formativa del progreso de sus competencias, las rúbricas no sólo evalúan, también enseñan. Utilizadas en una evaluación centrada en el aprendizaje, las rúbricas tienen el potencial de ayudar a los estudiantes a comprender mejor las metas del aprendizaje y los criterios de valoración sobre el grado en que las competencias han sido adquiridas (Mujica, 2018).

Dentro del diseño de la rúbrica existen elementos a tomar en cuenta que van urdiendo la trama de decisiones y acciones que toma el estudiante en la realización de estos proyectos, estos son los criterios de desempeño, competencias a desarrollar, niveles de dominio entre otros factores. “Los

criterios de evaluación son un elemento transversal del procedimiento de evaluación. Tienen que ser coherentes con las competencias, estar explícitos, o implícitos, en los instrumentos de evaluación y facilitar información sobre los niveles alcanzados en los resultados de aprendizaje” (Gallego, *et al.*, 2011, p. 80).

La evaluación no debe ser un acto separado de la enseñanza, sino al contrario, debe estar ligada directamente con los contenidos, con las metodologías, así como con criterios reales aplicables al desarrollo de la profesión en el mundo real, permitiendo así un crecimiento del estudiante y un aprendizaje basado en las competencias para un desempeño exitoso en su área, “la evaluación, incluida en el acto de aprendizaje, comporta una mayor comprensión tanto por parte del profesor como del estudiante sobre lo que se está realizando, así como el conocimiento de las razones de errores y aciertos que se producen” (Bordas y Cabrera, 2001 citado en Martínez *et al.* 2013 p. 374).

CRITERIOS ESPECÍFICOS PARA UNA EVALUACIÓN ESPECÍFICA

Para poder diseñar un instrumento que propicie la sinergia de la enseñanza aprendizaje por medio de estos procesos, definitivamente que uno de los elementos más importantes será la selección y definición puntual de los criterios de evaluación, ya lo afirman varios estudiosos de las rúbricas (Cortés, 2014; Salinas, 2016).

Es importante resaltar que:

los criterios de evaluación y en la medida de lo posible, los niveles de logro que se hayan establecido a partir de éstos (...) estén redactados en forma de resultados de aprendizaje (lo que se espera que el estudiante alcance a conocer al finalizar un período formativo) con su sintaxis completa: proceso, contenido y naturaleza de la ejecución, y con ello, existirán las condiciones óptimas de diseñar instrumentos de evaluación (Cortés de las Heras, 2014, p.4).

Esta especificidad requerida reditúa en proyectos completos y adecuados, elaborados con consciencia de la importancia no sólo de cumplimiento con ciertas características, sino de comprensión de su razón de ser. El estudiante no cumple sólo con el criterio, sino que entiende que

en la construcción de la identidad corporativa se requiere de ciertas características para que funcione como tal; que sea fácil de recordar, que remita al producto o empresa, que sea legible, recordable, es decir que su diseño sea eficaz.

Por otro lado:

es necesario que en los programas se establezcan de manera específica criterios de evaluación de carácter cualitativo y no sólo cuantitativo, es decir, que se determinen diversos aspectos que es fundamental que el estudiante haya desarrollado y/o comprendido, como lo serían, por ejemplo: aspectos formales, aspectos de razonamiento, hallazgos de soluciones nuevas y/o interrelación de conocimientos con otras áreas o disciplinas, etcétera (Rivera, Echavarría 2019 p. 47).

Desde la posición del profesor, se entiende la complejidad del estudiantado, con sus fortalezas y áreas de oportunidad. También se toma en cuenta en cada curso, que los estudiantes no parten de la misma situación social, emocional e incluso académica, por lo que continuamente se realizan los ajustes necesarios para que todos puedan avanzar juntos. En la redacción de criterios es posible hacer estas adecuaciones, cuando la redacción de éstos es específica, adecuada y comprensible para el estudiante y para el profesor, así ambos podrán aportar desde lo particular, pero sin dejar de cumplir con lo solicitado. “Lo importante es desarrollar criterios significativos, adecuados y comprensibles para los alumnos en un contexto educativo determinado” (Díaz 2005, p. 143).

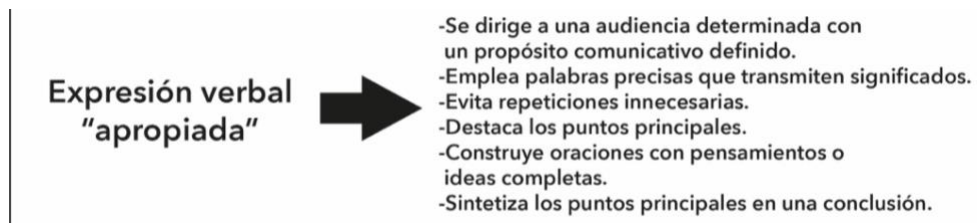
“Los criterios de evaluación, (...) si están redactados en términos de resultado de aprendizaje encierran una información valiosísima, no sólo para determinar las actividades de enseñanza, sino también las actividades de evaluación o pruebas” (Cortés de las Heras, 2014, p.6). Los datos que se desprenden de los criterios de desempeño varían, por supuesto, dependiendo de aquello que se va a evaluar, de la objetividad o subjetividad, del nivel cognitivo del estudiante, el nivel escolar entre otros, por lo que su estructuración puede ser ardua y compleja.

Según Díaz Barriga (2005) “el error más común al definir un criterio de desempeño es su carencia de especificidad” (p. 145). En la figura 1 que aparece a continuación, se puede ver un ejemplo encontrado en el documento de esta autora, en el cual se plantea como ejemplo el criterio enunciado de forma general y se desglosa específicamente lo que realmente se puede evaluar como

expresión verbal apropiada. De esta manera al establecer las normas y niveles de dominio, se evita la ambigüedad de la interpretación tanto del docente como del estudiante.

Figura 1

Expresión verbal ‘apropiada’



Díaz Barriga, (2005, p.145).

Por otra parte, en la Tabla 1 se observa la manera en que Cortés de las Heras (2014, p.9) especifica los pasos previos para el establecimiento de criterios de evaluación esenciales en el diseño de una rúbrica apropiada. De manera muy puntual guían la manera en que deben ser seleccionados y enunciados los criterios para que reflejen de manera objetiva el nivel de dominio alcanzado por el estudiante en proyectos que pueden implicar aspectos subjetivos en su valoración como la creatividad.

Tabla 1

Pasos para el establecimiento de criterios de evaluación

Pasos para el establecimiento de criterios de evaluación

1	Identificar globalmente la destreza o producto: pensar en la ejecución de la actividad de evaluación que va a realizar nuestro alumnado (sea un producto o una destreza) de forma global.
2	Listar sus aspectos importantes: aquellos que se alinean con los criterios de evaluación del currículo, fácilmente identificables, y otros más específicos que no se alejan de ellos.
3	Limitar el número de criterios (observables): eliminar aspectos redundantes y no observables.

-
- 4 Pensar sobre conductas importantes incluidas en la actividad de evaluación: criterios que representan las conductas más importantes de la actividad
-
- 5 Expresar los criterios de realización en términos de conductas (alumnos) o características (producto): es la etiqueta que describe la característica principal del criterio de realización.
-

Cortés de las Heras (2014, p.9).

MODALIDADES EN LA EVALUACIÓN

Un aspecto fundamental, mencionado por Gallego *et al.* (2011) es la participación de los involucrados en el proceso de evaluación incluyendo a los estudiantes, lo que se relaciona directamente con el control sobre la evaluación. En la Tabla 2 observamos tres modalidades de evaluación, y su particularidad radica en quien evalúa a quien:

Tabla 2

Modalidades de la evaluación según jerarquía y control

Modalidades de la evaluación según Jerarquía y control

-
- 1 Evaluación por el profesor: proceso por el cual el profesor valora las actuaciones, actividades, trabajos o productos desarrollados por los estudiantes.
-
- 2 Autoevaluación (self-assessment): proceso mediante el cual el estudiante analiza y valora sus propias actuaciones, actividades, trabajos o productos.
-
- 3 Coevaluación (co-assessment, collaborative-assessment, cooperative-assessment): proceso mediante el cual la evaluación se realiza de forma compartida, consensuada y negociada entre el profesor y el estudiante.
-

Gallego, *et al.* (2011, p. 63).

Varios estudios (Bretones, 2018; Förster, 2017; Lindblom-ylänne, *et al.* 2006; Hui-Tzu, 2005 & Rodríguez-Espinosa *et al.* 2016, como se citaron en Centro de Desarrollo Docente UC, 2020) proponen también la evaluación entre pares, debido a que consideran que su naturaleza es más formativa que sumativa como lo es la del docente, ya que el estudiante reflexionará sobre lo que evalúa de manera crítica y autónoma, y se sentirá motivado a prepararse e involucrarse con la

evaluación incluso de forma profesional. Este tipo de evaluación no se opone a la sumativa que lleva a cabo el profesor, sino que la complementa y aporta sus propios beneficios como la reflexión crítica, la motivación, pensamiento crítico, autonomía, involucramiento y desarrollo de destrezas claves.

LA RÚBRICA COMO ESTRATEGIA PARA LOS PROCESOS DE AUTORREGULACIÓN DEL APRENDIZAJE

Como se sabe, el aprendizaje es la adquisición de conocimientos, habilidades, valores y actitudes que una persona logra ya sea por estudios o experiencias. Como docentes, buscamos cumplir nuestra misión propiciando aprendizajes significativos a través de recursos didácticos y estrategias de enseñanza que favorezcan el desarrollo intelectual y emocional de nuestros estudiantes. Sáez, M., *et al.* (2018) señalan que “la clave es cómo ayudar a los estudiantes a afrontar su aprendizaje de forma intencional, autónoma y efectiva.” (p. 84) En este sentido, se considera la rúbrica como un instrumento de guía que los conducirá en el logro de los objetivos académicos.

También se menciona que “una de las metas centrales de las universidades en el siglo XXI es lograr que los estudiantes controlen su proceso de estudio y adquieran competencias que les sean útiles dentro y fuera de las aulas” (Sáez, 2018, p. 84), precisamente es uno de los propósitos de la rúbrica propuesta con criterios específicos, que los alumnos puedan aplicarla, además del contexto escolar, en el ámbito laboral.

En favor del uso de una rúbrica específica, podemos decir que el estudiante podrá medir su crecimiento en diferentes aspectos, tal como lo refieren los autores Sáez, *et al.* (2018).

En el desarrollo de las tareas propias del currículum de su disciplina, los docentes pueden ofrecer modelos a sus estudiantes y discutir con ellos la aplicación de estrategias de autorregulación a situaciones cotidianas de enseñanza-aprendizaje, facilitando primero su aplicación supervisada y, luego la aplicación autónoma (Díaz *et al.*, 2017; Pérez y Díaz, 2013; Roux y Anzures, 2015 citado por Sáez, *et al.*, 2018 p. 85).

La autorregulación o aprendizaje autorregulado, se refiere a los procesos que usan los aprendices para dirigir sistemáticamente sus pensamientos, sentimientos y acciones a la obtención de sus

metas (Zimmerman, 2000 citado por Schunk, 2012, p. 400). La autorregulación, desde una perspectiva de la teoría conductual, estudia tres subprocesos clave: la autosupervisión, la autoinstrucción y el autorreforzamiento.

Asimismo, implica una autoevaluación por parte del alumno, pues la meta es la promoción explícita de sus capacidades de autorregulación y reflexión sobre su propio aprendizaje es una evaluación de proceso y formativa, donde son prácticas relevantes la evaluación mutua, la coevaluación y la autoevaluación (Díaz Barriga y Hernández, 2002, p.365).

Lo que permite transparentar, unificar, y objetivar el proceso y control de la evaluación otorgándole características más significativas y accesibles para el estudiante; ya que los ejercicios de autorregulación, así como su comparación con la evaluación de otros le proporciona confianza sobre la valoración de su desempeño, estos procesos se especifican en la ponencia de Palermo expuesta por Altamirano (2021).

Hernández Rivero (2021) et al. mencionan que:

La evaluación formativa se vincula con la mejora del aprendizaje porque ofrece al alumnado, orientación en las actividades y tareas que realiza, facilita información sobre los procesos subyacentes y orientaciones sobre actitudes, relaciones y conducta; y por último, proporciona pautas sobre las estrategias que han sido empleadas para la autorregulación de su aprendizaje (p. 228).

Para continuar con estos autores y de acuerdo con ellos, señalan que “es este feedback interno el que indica al estudiante si se está enfrentando a la tarea de forma adecuada o si debe introducir algún cambio” (Hernández Rivero *et al.*, 2023) . Sintetizan que la práctica del feedback o retroalimentación tiene que reforzar las capacidades del alumnado para autorregular su desempeño, atendiendo a las siguientes cualidades:

- 1) Clarifica qué es un buen desempeño en la tarea (objetivos de aprendizaje, criterios de evaluación, estándares esperados).
- 2) Facilita la auto-evaluación (reflexión) durante el aprendizaje.
- 3) Ofrece información de alta calidad sobre su aprendizaje.

- 4) Fomenta el diálogo con el profesorado y con los/las compañeros/as del grupo en torno al aprendizaje.
- 5) Promueve creencias motivadoras positivas y mejora la autoestima.
- 6) Ofrece oportunidades para equiparar rendimiento actual y deseado.
- 7) Proporciona información al profesorado para mejorar su enseñanza (Hernández Rivero, *et al*, 2021, p. 230).

Lo anterior, aplicado a través de una rúbrica con criterios específicos promoverá el aprendizaje particular de la asignatura, contribuyendo a las competencias generales de la profesión con impacto en la comunidad y sociedad en general. Tal como lo señalan Hernández Barriosa y Camargo Uribe (2017):

el reconocimiento de las características de los estudiantes de educación superior reviste importancia en el marco de un contexto global que impele a que los esfuerzos formativos promuevan el desarrollo de competencias personales y profesionales(...)lo cual sin duda es benéfico para los propósitos de desarrollo económico de las naciones y que a la vez insta a un profundo conocimiento del estudiante universitario, el cual debe desarrollarse dentro y fuera de la carrera universitaria de manera autónoma (p.147).

CRITERIOS DE EVALUACIÓN PARA EL DISEÑO DE IDENTIDAD CORPORATIVA

En la educación superior uno de los aspectos principales de su dinámica es, por supuesto la evaluación de los aprendizajes, ya que su análisis permite la toma de decisiones dentro de los planteles educativos con miras al mejoramiento de programas académicos y procesos (Rivera y Echavarría, 2019), por lo tanto, los elementos que intervienen en esa mecánica revisten una gran importancia para nuestro ejercicio docente.

De tal manera que los criterios de evaluación se vuelven un elemento medular en la configuración y diseño de la rúbrica evaluativa, ya que deben alinearse con las competencias generales y específicas, programas académicos, habilidades proyectadas entre otros componentes

y fundamentos educativos, además de los conceptos y principios propios de cada asignatura. Su enunciación debe ser clara y concreta en cuanto lo que se proyecta, lo que se evalúa y lo que se logra (Gallego, *et al.* 2011).

En el diagnóstico que Rivera y Echavarría (2019) hacen en torno a la evaluación de las artes visuales en la educación superior, se menciona la insuficiencia de criterio en la evaluación del aprendizaje por parte del docente, cuando se evalúa el producto realizado por el estudiante partiendo de la calidad del mismo, sin atender los criterios que determinan si se adquirieron las competencias o habilidades proyectadas para la elaboración de la propuesta presentada, o en su defecto, advertir los pasos o etapas del proceso de elaboración que atienden al desempeño o ejecución de la práctica.

Durante la formación académica como diseñadores gráficos, el estudiante desarrolla habilidades para construir la identidad corporativa, que “al ser una disciplina cuyo trabajo se rige por la creatividad, obteniendo resultados subjetivos (...) es necesario el establecimiento de criterios que permitan al profesional del diseño una guía estándar de criterios de calidad” (Altamirano, 2021).

Aquí surge la necesidad de establecer en el programa académico de esta asignatura, criterios de evaluación más específicos en torno a lo cualitativo y no privilegiar únicamente la parte cuantitativa, donde para establecerlos se tomen en cuenta aspectos que puedan señalar los alcances y soluciones que el estudiante ha logrado y aplicado en la creación de esa filiación corporativa, como recomiendan Rivera y Echavarría (2019).

Altamirano (2022) después de un estudio bibliográfico y de encuestas a diseñadores con experiencia en el campo del diseño de la identidad corporativa propone diez criterios de evaluación, para la creación de la rúbrica:

- Comunicación congruente: Comunica el mensaje que la marca quiere dar, es directo y claro, y se entiende el rubro de la empresa, tanto en signos figurativos como en abstractos.
- Originalidad: Es auténtica, original e innovadora, es creativa y se diferencia de otras.
- Pregnancia: Es fácil de memorizar y de recordar por quienes la perciben.
- Legibilidad: Es fácil de leer y entender.

- **Atemporalidad:** Tiene una vigencia larga, es decir, no tiene una solución generada en la moda o en un tiempo específico.
- **Construcción gráfica:** Se determinan las necesidades de identificación, eligiendo los elementos sígnicos indispensables. Se presenta el logotipo como elemento obligatorio.
- **Capacidad de reproducción:** Se puede reproducir en todos los soportes, tanto análogos como digitales. Resuelve la responsividad y la suficiencia de los elementos que la conforman.
- **Conceptualización:** Representa de manera abstracta y/o simplificada el concepto que la marca desea significar. Expresa los conceptos desde el punto de vista de las relaciones verbales con otros conceptos.
- **Estética vocativa:** Tiene capacidad de llamar la atención de quien la percibe.
- **Calidad gráfica:** Tiene armonía formal o unidad estilística, resuelve el equilibrio, la proporción y se percibe una adecuada ejecución vectorial.

Estos criterios se determinaron a partir de encuestas realizadas a 16 profesionales destacados del Diseño a nivel nacional, y sus respuestas se redujeron a los criterios proporcionados, que a su vez fueron sometidos a juicio de 5 expertos en diseño, también de amplio reconocimiento a nivel nacional que concordaron en elegir los 10 principales, que son los mostrados anteriormente.

En el caso de este estudio, podemos observar que la mayor de sus fortalezas radica en que no sólo se ha trabajado de forma unilateral y descendente, si lo pensamos a partir de su elaboración basada únicamente en el juicio del docente, es decir del profesor a los estudiantes. En cambio, los criterios señalados se consensaron entre un grupo de profesores y profesionales en el ámbito del diseño de Identidad Corporativa, con amplia experiencia tanto académica como profesional experta en el área, por lo que fueron seleccionados los rasgos deseables para un proyecto de este género (Altamirano, 2022). Una vez examinados los conceptos teóricos que han fundamentado este estudio revisaremos los métodos utilizados para realizar el análisis de los fenómenos encontrados.

METODOLOGÍA

La metodología utilizada tiene un enfoque mixto unido a la investigación-acción, que se desarrolló en dos etapas, realizadas durante el semestre Agosto-Diciembre 2021 en una clase de la asignatura de Identidad Corporativa, que se imparte en el cuarto semestre de la licenciatura en Diseño Gráfico de una Facultad perteneciente a una Universidad pública, ubicada en la Ciudad de Monterrey, Nuevo León, México. La población de estudio estuvo conformada de 27 alumnos: 14 mujeres y 13 hombres. También hubo colaboración por parte de una estudiante de noveno semestre que se encontraba realizando estancia de investigación, realizando actividades de observación, recolección de datos, validación y evaluación.

En cuanto al enfoque mixto, la parte cuantitativa está centrada en los resultados obtenidos a partir de la rúbrica utilizada, con los datos estadísticos de las mismas; mientras que la parte cualitativa se desarrolla en la investigación-acción a través de las actividades implementadas en clase, la observación y análisis de dicha información.

INVESTIGACIÓN-ACCIÓN

El estudio estuvo conformado de dos etapas, realizadas en el aula, donde los participantes fueron los alumnos y la docente en el contexto de enseñanza-aprendizaje de la asignatura de identidad corporativa.

Hernández Sampieri (2016), *et al.* citando a otros autores (Álvarez-Gayou, 2003; Merriam, 2009) plantea el propósito de este tipo de estudio que generalmente es utilizado en ambientes cotidianos para enriquecer ejercicios o prácticas específicos, por lo que resulta apropiado para esta investigación. Precisamente, nuestro estudio se beneficia de la información que se recaba con respecto al antes y después del uso de la rúbrica diseñada con criterios específicos. De esta manera nos permite adoptar posturas y decisiones en cuanto al programa y los procesos de evaluación de esta asignatura.

El autor también cita a Sandín (2003): “la investigación-acción construye el conocimiento por medio de la práctica” y menciona algunas características principales:

- 1.- La investigación-acción envuelve la transformación y mejora de una realidad (social, educativa, administrativa, etc.).
- 2.- Parte de problemas prácticos y vinculados con un ambiente o entorno.
- 3.- Implica la total colaboración de los participantes en la detección de necesidades (ellos conocen mejor que nadie la problemática a resolver, la estructura a modificar, el proceso a mejorar y las prácticas que requieren transformación) y en la implementación de los resultados de estudio (Hernández Sampieri, 2016, p. 510).

La primera etapa consistió en omitir a los estudiantes los criterios específicos de la rúbrica, quienes realizaron sus proyectos de identidad corporativa únicamente con los requisitos e indicaciones de la docente, sin embargo, ya se les había acercado a la teoría y ejemplos prácticos en donde, de alguna manera, se les enfocaba en esa calidad que deben cumplir los proyectos para ser funcionales; mientras que la segunda etapa fue una evaluación, ya con el conocimiento de los criterios específicos socializados a los estudiantes a partir de la retroalimentación de la docente y la explicación de la rúbrica, en la cual se les solicitó realizar nuevamente el proyecto para lograr una comparación entre la primera y la segunda etapa (Tabla 3). La evaluación de este proyecto se realizó a partir de tres dimensiones:

- Evaluación por docente
- Autoevaluación
- Evaluación por estudiante investigador

Tabla 3

Actividades y etapas de la evaluación con sus dimensiones

	Etapas 1	Etapas 2
Actividad en clase dentro de la investigación-acción	El estudiante inicia un proyecto de identidad corporativa, realizado de manera individual por cada estudiante.	El estudiante corrige el mismo proyecto de identidad corporativa, a partir del conocimiento de la rúbrica y de los criterios específicos

con base en la retroalimentación de la docente.

Dimensiones de evaluación	Etapa 1	Etapa 2
Evaluación por docente: su función era conocer la evolución de los proyectos realizados en cada etapa.	La evaluación por la docente se realizó con la rúbrica, pero sin haberla socializado aún a los estudiantes.	La evaluación por la docente se realizó con la rúbrica, una vez socializada a los estudiantes.
Autoevaluación: su función era conocer la evolución de la percepción del alumno con respecto a sus proyectos, una vez conociendo los criterios.	La autoevaluación fue realizada por cada estudiante, sin conocer los criterios de la rúbrica.	La autoevaluación fue realizada por cada estudiante, utilizando la rúbrica y conociendo ya cada uno de los criterios.
Evaluación por estudiante investigador: su función era conocer la evolución de los proyectos realizados en cada etapa, desde la perspectiva de un par estudiante.	La evaluación realizada por el estudiante investigador se realizó con la rúbrica, sin socialización a los estudiantes.	La evaluación realizada por el estudiante investigador se realizó con la rúbrica, una vez socializada a los estudiantes.

Elaboración propia.

La rúbrica utilizada para la evaluación de los proyectos de identidad corporativa, fue la propuesta por Altamirano (2022, p.7), que cuenta con 10 criterios, los cuales se determinaron a partir de encuestas realizadas a 16 profesionales destacados del Diseño. Y de sus respuestas se abstrajeron

los criterios proporcionados que fueron sometidos a juicio de 5 expertos en diseño que concordaron en elegir los 10 principales, que son: Comunicación congruente, Originalidad, Pregnancia, Legibilidad, Atemporalidad, Construcción gráfica, Capacidad de reproducción, Conceptualización, Estética vocativa y Calidad gráfica.

La rúbrica propuesta por Altamirano (2022), fue realizada específicamente para el área de Identidad Corporativa, y se validó a partir de una prueba piloto con juicio de expertos, mediante una escala de valoración que incluía los términos de univocidad, pertinencia e importancia y en donde en un 90% se consideró su validez, también fue evaluada a partir del uso en clase con los estudiantes, realizando ajustes en la misma y posteriormente:

fue utilizada y analizada por la investigadora, en conjunto con tres docentes que imparten la clase de identidad corporativa en otra universidad, evaluando 40 proyectos, los cuales fueron codificados y evaluados por los cuatro docentes, para posteriormente ser capturado el puntaje en una tabla conjunta que se analizó a través del software SPSS, obteniendo un alfa de Cronbach de 739, que de acuerdo a Landis y Koch (1977) es un valor substancial, considerando dicha rúbrica como válida. (Altamirano, 2022, p.6).

Dicha rúbrica cuenta con cuatro escalas, distribuidas por puntaje, por lo que la evaluación se realizó sumando los puntos de todos los criterios (Tabla 4), realizando un análisis del puntaje completo de los mismos, así también de cada criterio por separado.

Tabla 4

Escalas de Evaluación

Escalas	Puntaje	Descripción
Escala 1: Logrado	30 a 20 puntos	Cumple muy bien con el criterio
Escala 2: Medio	19 a 10 puntos	Cumple bien con el criterio
Escala 3: Bajo	9 a 1 puntos	Cumple parcialmente con el criterio
Escala 4: No Logrado	0 puntos	No cumple con el criterio

Elaboración propia.

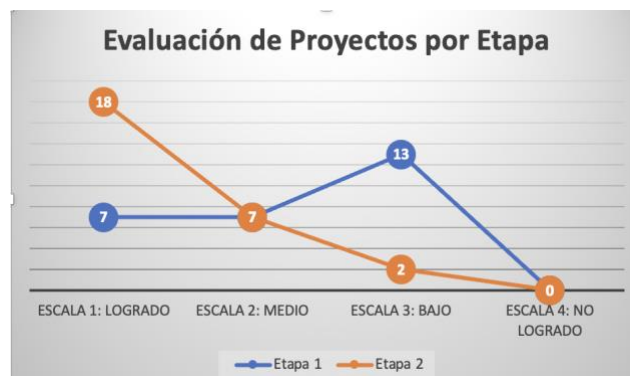
Los métodos utilizados, el tiempo dedicado, el trabajo en equipo y los datos obtenidos, permiten reunir los resultados que llevarán al análisis cuidadoso que permita formular y diseñar caminos para mejorar el trabajo como profesores.

RESULTADOS

Para ilustrar el impacto positivo obtenido a partir del uso de la rúbrica con criterios específicamente diseñados para este proyecto, podemos observar la figura 2. Donde la evaluación realizada sin el uso de los criterios (en azul), ejecutada en la primera etapa por la docente encontramos 7 proyectos en la escala 1: logrado, por otro lado, tuvimos otros 7 proyectos dentro de la escala 2: medio, mientras que se obtuvieron 13 proyectos en la escala 3: bajo. Durante la segunda revisión de la docente ya con el uso de la rúbrica específicamente diseñada con criterios detallados (en naranja), encontramos 18 proyectos en la escala 1: logrado, así también 7 proyectos en la escala 2: medio, mientras que en la escala 3: bajo, se obtuvieron 2 proyectos.

Figura 2

Evaluación de proyectos en escala y por etapas



Elaboración propia.

Se observa el efecto positivo en este rubro y los beneficios que brinda la utilización de los criterios en este comparativo de los resultados en cada una de las revisiones que se hicieron con criterios específicos o sin criterios específicos, encontramos que existe un crecimiento mayor en la cantidad de estudiantes que obtuvieron una puntuación de Logrado cuando realizaron su trabajo guiado por los criterios.

Debido a que la rúbrica debe ser diseñada de manera que pueda ser utilizada por otros profesores, reviste gran importancia “desarrollar criterios significativos, adecuados y comprensibles para los alumnos en un contexto educativo determinado” (Díaz Barriga, 2005, p. 143) de esta forma podrá beneficiarse una mayor cantidad de estudiantes y docentes. Por otro lado:

es importante evitar la ambigüedad que dé lugar a la inconsistencia o sesgo a la hora de evaluar por lo que el uso de la rúbrica debe acompañarse de su explicación adecuada al estudiante relacionando los criterios con los conceptos vistos en clase (Díaz Barriga, 2005 p. 145)

Por lo que pondremos como ejemplos los criterios donde se observó el mayor crecimiento y descenso en Logrado y No logrado evidenciando que aumentan los estudiantes que logran realizar el criterio como se solicita y que decrece el número de estudiantes que no logran cumplir lo solicitado. En el caso de este estudio sería en el Criterio de Comunicación congruente donde se observó el mayor aumento en la escala 1: Logrado con 17, y Pregnancia donde se observó que hubo un descenso significativo de estudiantes en la escala 4: No logrado bajando a 2.

Esa redacción de la que venimos hablando se logra gracias a la definición específica del criterio apoyado en la colaboración de profesionales del área del diseño que encontramos en Altamirano (2021) donde en comunicación congruente se desglosó el concepto en los siguientes términos: Entendible, Significativo, Coherente, Comunicativo, Directo, Congruente. Y se definió como el que “hace referencia a significados compatibles con la organización, comunica el mensaje que la marca quiere dar, es directo y claro, y se entiende el rubro de la empresa, tanto en signos figurativos como en abstractos” (Altamirano 2022, p.7).

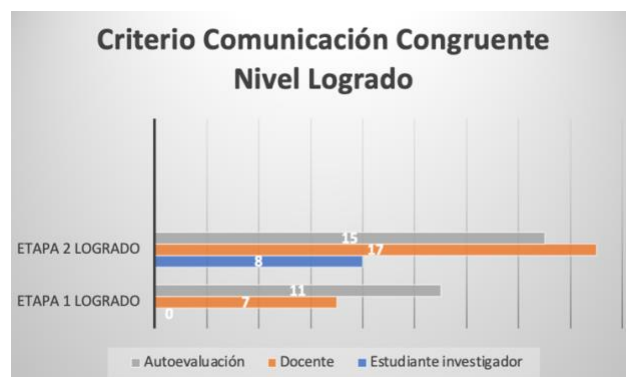
De manera conjunta el criterio *pregnancia* se desglosó como “fácil de recordar, identificable, reconocible, memorizable. Este criterio hace referencia a que la identidad visual corporativa sea fácil de memorizar y de recordar por quienes la perciben” (Altamirano 2022, p.7).

La especificidad en la construcción de los criterios aunado con su presentación dentro de la rúbrica por parte de la docente hacia los estudiantes permite lograr que los mismos desarrollen proyectos más eficaces usando y desarrollando las habilidades proyectadas.

Reflexionemos sobre el fenómeno que se observa en la figura 3 donde podemos analizar el contraste entre los resultados de uno de los criterios. Se advierte que el diseño específico dado por las características evaluables en el diseño de identidad corporativa ha permitido que, al guiarse por éste, aumente la cantidad de alumnos que obtuvieron la escala 1: Logrado en Comunicación congruente. En el caso de la evaluación realizada por estudiante/investigador subió de 0 a 8 estudiantes con escala 1: Logrado y en el caso de la evaluación realizada por el docente, pasó de 7 estudiantes en escala 1: Logrado a 17; además en la autoevaluación 11 alumnos percibieron que habían logrado el criterio en la primera etapa y 15 en la segunda etapa.

Figura 3

Gráfica Criterio Logrado: Comunicación congruente



Elaboración propia.

Esto permite observar un crecimiento de 29.62 % en la evaluación realizada por el estudiante investigador en el criterio de comunicación congruente y un crecimiento de 37% en la evaluación realizada por la docente. En cuanto a la percepción del estudiante con respecto a su trabajo en su autoevaluación la escala 1: Logrado el crecimiento alcanzó un 40.74 %.

En cuanto a la disminución de la escala 4: No logrado, resulta de interés observar en la Figura 4 como disminuye significativamente la cantidad de alumnos en esta categoría al desarrollar el criterio de Pregunta, donde percibimos que en el caso de la evaluación realizada por estudiante/investigador paso de 9 a 0 estudiantes en dicha escala y en el caso de la evaluación realizada por la docente pasó de 10 estudiantes a 1; además en la primera etapa 2 alumnos percibieron que no habían logrado el criterio, mientras que en la segunda etapa 0 alumnos tuvieron esa percepción. Esto nos permite observar que los estudiantes muestran mayor seguridad y confianza en la elaboración de sus proyectos.

Se puede apreciar un descenso de la escala 4: no logrado de 33.33% en la evaluación realizada por el estudiante investigador y de 33.33% en la evaluación realizada por la docente en el criterio de Pregunta, en dicha escala. En cuanto a la percepción del estudiante en su autoevaluación la escala 4: No logrado, disminuyó. En conjunto se observa que los estudiantes muestran mayor seguridad en la elaboración de sus proyectos.

Figura 4

Gráfica Criterio Logrado: Comunicación congruente



Elaboración propia.

Tanto en la escala 1: Logrado, como en la 4: No Logrado los niveles de crecimiento y decrecimiento permiten reconocer resultados óptimos en la evaluación de proyectos de identidad corporativa gracias a la guía que proporcionan los criterios específicos, establecidos para la evaluación.

La información recabada a través de los trabajos de este grupo de investigación arrojó datos que consideramos valiosos para nuestro quehacer docente. Se vuelve información importante que se transforma en decisiones, aportaciones y aplicaciones que mejora nuestro ejercicio de enseñanza y el aprendizaje de los estudiantes.

CONCLUSIONES

Con la investigación se ha demostrado el impacto positivo en la evaluación de las capacidades y habilidades de los estudiantes gracias a un adecuado ejercicio en el uso y diseño de los criterios evaluables dentro de la rúbrica.

La relación entre el criterio y las escalas, así como su correlación con la habilidad a desarrollar en el estudiante se encuentran determinados por la selección adecuada de los criterios y su redacción que reflejan los aspectos inherentes al proyecto que han de ser evaluados tanto de forma como de fondo.

Una redacción precisa y definida como advertimos con este estudio proporciona al estudiante certeza en el quehacer y le instruye sobre los pasos a seguir o por cumplir para desarrollar un proyecto de identidad corporativa profesional y competitivo laboralmente.

Además de la certeza de cumplir con los requerimientos solicitados por el docente, va midiendo su desempeño y puede visibilizar áreas de oportunidad para seguir creciendo. Y toda esta sinergia coadyuva a los procesos de autorregulación necesarios en proceso de desarrollo cognitivo de los estudiantes.

REFERENCIAS

- Altamirano, S. (2022). Propuesta de rúbrica para la evaluación del diseño de identidad corporativa. *Designio*, 4(2). ISSN: 2665-6728 (EN LÍNEA) Disponible en: <https://doi.org/10.52948/ds.v4i2.627>
- Altamirano, S. (2021). Criterios de calidad para la creación de diseño de identidad. Ponencia presentada en XII Congreso Virtual Latinoamericano de Enseñanza del Diseño. Argentina: Universidad de Palermo. Disponible: <https://youtu.be/yeAdpIFlaB8>
- Artieda Hernández, A. V. (2022). Rúbricas de evaluación en el rendimiento académico (Master's thesis, Quito: Universidad Tecnológica Indoamérica). Consultado en: <http://repositorio.uti.edu.ec//handle/123456789/2743>
- Centro de Desarrollo Docente UC. (2020). Evaluación entre pares y herramientas para fomentar la retroalimentación formativa. Chile. Universidad Pontificia de Chile.
- Cortés De las Heras, Javier (2014). Diseño de rúbricas. Cuaderno de instrumentos de evaluación No. 2. España: Perro-Ballena Productions.
- Díaz Barriga, F. y Hernández Rojas, G. (2010) Estrategias didácticas para un aprendizaje significativo. 3ª edición. México. Mc Graw Hill Interamericana.
- Díaz Barriga, F. (2005). Enseñanza situada: Vínculo entre la escuela y la vida. México. McGraw Hill.
- Gallego Noche, B., Quesada Serra, V. y Cubero Ibáñez, J. (2011). Medios, técnicas e instrumentos de evaluación. Recuperado el 15 de agosto de 2023 de https://nuestroscursos.net/pluginfile.php/5172/mod_resource/content/2/UF4_Los_Instrumentos_de_Evaluacion.pdf
- Gatica Lara, F. y Uribarren Berrueta, T. (2012). ¿Cómo elaborar una rúbrica? México, D.F: Elsevier.
- Hamodi, C., López Pastor, V., y López Pastor, A. (2015). Medios, técnicas e instrumentos de evaluación formativa y compartida del aprendizaje en educación superior. *Perfiles Educativos*, XXXVII(147),146-161. [fecha de Consulta 6 de Agosto de 2020]. ISSN: 0185-2698. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=132/13233749009>

- Hernández, A. y Camargo, A. (2017) Autorregulación del aprendizaje en la educación superior en Iberoamérica: una revisión sistemática. Fundación Universitaria Konrad Lorenz, Bogotá, Colombia, Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia. *Revista Latinoamericana de Psicología*. (49), 2, May–August 2017, 146-160. Disponible en: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S012005341730016X>
- Hernández Rivero, V.M., Santana Bonilla, P.J. y Sosa Alonso, J.J. (2021). Feedback y autorregulación del aprendizaje en educación superior. *Revista de Investigación Educativa*, 39(1), 227-248. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/rie.423341>
- Hernández Sampieri, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2016). Metodología de la investigación. 6ta Edición. McGraw Hill, México.
- Ibarra Sáiz, M.S. y Rodríguez Gómez, G. (2011). Los procedimientos de evaluación. En Rodríguez e Ibarra e-evaluación orientada al e-aprendizaje estratégico en educación superior. Madrid: Narcea.
- Martínez, E., Tellado, F. y Raposo, M. (2013) La rúbrica como instrumento para la autoevaluación: un estudio piloto. REDU. *Revista de Docencia Universitaria*, 11(2), 373-390.
- Mujica, R. (2018) ¿Qué es una e-rúbrica? Blog Docentes 2.0. Recuperado en: <https://blog.docentes20.com/2018/04/que-es-una-e-rubrica-docentes-2-0/>
- Rivera, L. y Echavarría, F. (2019) La evaluación de las artes visuales en México. CAESA. México.
- Sáez, F., Díaz, A., Panadero, E. y Bruna, D.(2018). Revisión Sistemática sobre Competencias de Autorregulación del Aprendizaje en Estudiantes Universitarios y Programas Intracurriculares para su Promoción. *Formación universitaria*, 11(6), 83-98. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062018000600083>
- Salinas Salazar, M. (2016). Curso: evaluación para el aprendizaje. Envigado: Universidad EIA.
- Saltos Chaglia, Á. E.y Rodríguez González, R. (2022). La Rúbrica como Herramienta de Evaluación Integral de las Destrezas con Criterio de Desempeño. *Revista Mapa*, 7(27), 100 –121. <http://revistamapa.org/index.php/es>

Shunk, D.H. (2012). Teorías del aprendizaje. Una perspectiva educativa. 6a. Edición. Ed. Pearson.

Torres, J. y Perera, V. (2010) La rúbrica como instrumento pedagógico para la tutorización y evaluación de los aprendizajes en el foro online en educación superior. Pixel-Bit. Revista de medios y Educación. Sevilla, España. Consultado en: <https://www.redalyc.org/pdf/368/36815128011.pdf>

UANL (2020). Modelo Académico de Licenciatura. Tercera Actualización. Consultado en: <https://www.uanl.mx/wp-content/uploads/2018/08/Modelo-Acad%C3%A9mico-2020-de-TSU-PA-y-Licenciatura-de-la-UANL.pdf>.