



UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

**ESCUELA DE POSGRADO
PROGRAMA ACADÉMICO DE MAESTRÍA EN DOCENCIA
UNIVERSITARIA**

**Coevaluación y Pensamiento Crítico en Estudiantes de Educación de
un Instituto Pedagógico Privado de Lima, 2022**

**TESIS PARA OBTENER EL GRADO ACADÉMICO DE:
MAESTRA EN DOCENCIA UNIVERSITARIA**

AUTORA:

Rivas Becerra, Jenny Adriana (orcid.org/0000-0003-4920-842X)

ASESOR:

Mg. Torres Cañizalez, Pablo Cesar (orcid.org/0000-0001-9570-4526)

Mg. Llanos Castilla, Jose Luis (orcid.org/0000-0002-0476-4011)

LÍNEA DE INVESTIGACIÓN:

Evaluación y Aprendizaje

LÍNEA DE RESPONSABILIDAD SOCIAL UNIVERSITARIA:

Apoyo a la reducción de brechas y carencias en la educación en todos sus niveles

LIMA – PERÚ

2023

Dedicatoria

Dedico este trabajo a mi madre Adriana Becerra
por su incondicional y constante apoyo,
A mi hija Adriana Bustos por ser mi principal motivación
y para quien quiero seguir siendo ejemplo
de perseverancia y superación.

Agradecimiento

Agradezco a Dios por la oportunidad de la vida cada día.

A los docentes de la Universidad César Vallejo
en especial a mi asesor Pablo Torres Cañizales
quien me ayudó a concluir con éxito el
presente trabajo de investigación. Y a
todas las amistades que colaboraron en
la realización de este trabajo

Índice de contenido

Dedicatoria	ii
Agradecimiento	iii
Índice de tablas	v
Índice de figuras	vi
Resumen	vii
Abstract	viii
I. INTRODUCCIÓN	1
II. MARCO TEÓRICO	7
III. METODOLOGÍA	20
3.1 Tipo y diseño de investigación	20
3.2 Variables y operacionalización	22
3.3 Población muestra y muestreo	23
3.4 Técnicas e instrumentos de recolección de datos	24
3.5 Procedimientos	25
3.6 Método de análisis de datos	26
3.7 Aspectos éticos	26
IV. RESULTADOS	28
V. DISCUSIÓN	35
VI. CONCLUSIONES	41
VII. RECOMENDACIONES	42
REFERENCIAS	43
ANEXOS	50

Índice de tablas

Tabla 1	Nivel de la coevaluación	28
Tabla 2	Nivel del pensamiento crítico	29
Tabla 3	La coevaluación y su relación con el pensamiento crítico.	30
Tabla 4	Dimensión de la participación y su relación con el pensamiento crítico.	31
Tabla 5	Dimensión de la negociación y su relación con el pensamiento crítico.	32
Tabla 6	Dimensión de la transformación y su relación con el pensamiento crítico.	33
Tabla 7	Dimensión de la autonomía y su relación con el pensamiento crítico.	34

Índice de figuras

Figura 1	Perfil del docente y estudiante de un instituto privado de Lima.	3
Figura 2	Esquema correlacional	21

Resumen

El objetivo general de la investigación fue determinar la relación que existe entre la coevaluación y el pensamiento crítico en estudiantes de educación de un pedagógico privado de Lima –2022. Se utilizó la siguiente metodología; el tipo de investigación tiene un enfoque cuantitativo de nivel correlacional y diseño no experimental. La técnica que se utilizó para ambas variables es la encuesta, y el instrumento para ambas variables es un cuestionario. La población estuvo constituida por 90 estudiantes, tomándose para la muestra censal a toda la población. El procesamiento de datos de las variables para el análisis estadístico inferencial se utilizó el software estadístico SPSS v 26. La conclusión principal fue que se determinó la existencia de una correlación fuerte entre la coevaluación y el pensamiento crítico, pues el coeficiente de Spearman fue de 0,893, esto significa que si la coevaluación es participativa, reflexiva y orientada pertinentemente, entonces la capacidad para el pensamiento crítico en los estudiantes puede ser fortalecida y adecuada

Palabras clave: evaluación, coevaluación, pensamiento crítico.

Abstract

The general objective of this research was to determine the relationship that exists between peer evaluation and critical thinking in education students of a private pedagogical center in Lima -2022.

The following methodology was used; the type of research has a quantitative approach of correlational level and non-experimental design. The technique used for both variables is the survey, and the instrument for both variables is a questionnaire. The population consisted of 90 students, taking the entire population for the census sample. The data processing of the variables for the inferential statistical analysis was used the statistical software SPSS v 26

The main conclusion was that the existence of a strong correlation between the peer evaluation and critical thinking was determined, since the Spearman coefficient was 0.893, this means that if the peer evaluation is participatory, reflective and pertinently oriented, then the capacity for thinking critical in students can be strengthened and appropriate

Keywords: evaluation, peer evaluation, critical thinking

I. INTRODUCCIÓN

En el ámbito internacional La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (1999) propone fortalecer actividades que promuevan potenciar el pensamiento crítico, concretamente en los estudiantes de educación superior, con el objetivo de preparar profesionales competentes. Asimismo sostiene que la problemática a nivel mundial sobre los métodos de valoración de los aprendizajes en los estudiantes, es uno de los puntos que más preocupan a todos los docentes. Las pruebas estandarizadas pueden caer solo en la competitividad ya que muchas veces se evalúa la capacidad de recordar y transcribir información, y no cómo aplicar este nuevo aprendizaje para la vida. En general, los expertos coinciden en que los docentes no tardan mucho en adoptar nuevos métodos de evaluación. Esto puede ser tan simple como preguntar a los estudiantes qué pensaron sobre la prueba y cómo cambiarían sus respuestas si tuvieran más tiempo. Hacer que los estudiantes revisen otros trabajos también puede ayudar a identificar nuevas técnicas de revisión.

Así mismo en estos tiempos de cambios acelerados y complejos, la sociedad necesita dar propuestas y soluciones en evidencia de un pensamiento crítico. Esta situación sitúa a la docencia universitaria a centrarse en fomentar el desarrollo habilidades analíticas en sus estudiantes, siendo necesario tener en cuenta como actor principal del proceso de aprendizaje al estudiante, así como también, aplicar estrategias adecuadas para el desarrollo de dicha competencia. (Fedorov, 2006). Ante un hipotético caso de emergencia económica mundial, la pregunta es saber si nuestros estudiantes se encuentran preparados con capacidades como el desarrollo de un alto pensamiento, la creatividad, colaboración y diálogo, que son habilidades necesarias para enfrentar situaciones nuevas. (Scott, 2015)

Las necesidades que tiene la sociedad de responder ante un mundo cada vez más cambiante y exigente, concluyen que las empresas necesitarán de sus trabajadores competencias de análisis crítico, toma de decisiones, liderazgo (Fisher, 2001). La práctica que desarrolla un pensamiento juicioso es la forma sensata y

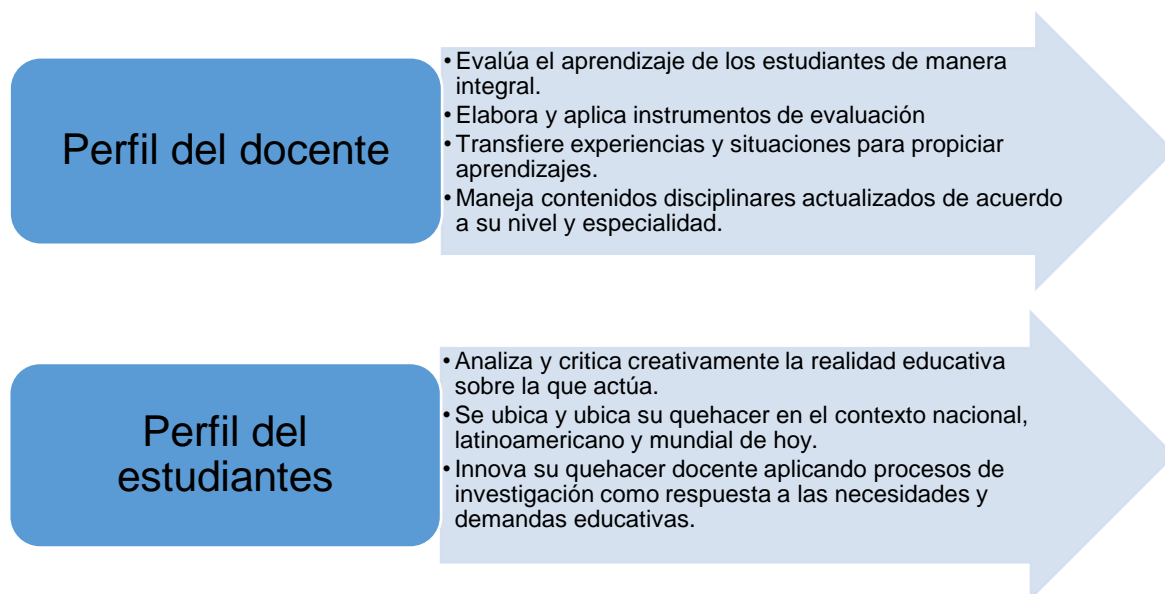
madura de examinar las ideas con el objetivo de brindar una buena interpretación, análisis, evaluación e inferencia, y poder así estar en condición de dar explicación de lo entendido, todo ello conllevando al desarrollo del pensamiento crítico. (Facione, 2007), logrando así que los estudiantes puedan pensar de manera analítica, ser capaces de resolver problemas, tener iniciativa de decidir la mejor opción ante una situación (Deroncele et al., 2020). Se sabe además que responder con cordura y reflexión es pensar de manera responsable con el propósito de encontrar la verdad en el conocimiento. (González Zamora, 2006).

Ministerio de Educación (2019) en sus investigaciones sobre el uso del pensamiento crítico, sostuvo que por lo menos el 50% de universitarios en el curso de sus dos primeros años, evidencian debilidades de un nivel de pensamiento desarrollado, en términos de reflexión, análisis y criticidad. Por tal motivo, la Dirección de Educación Superior Pedagógica del MINEDU, implementó desde 2018 una capacitación docente para fortalecer las capacidades necesarias para motivar al estudiante un pensamiento que sea crítico. Cabe mencionar que 67% de docentes no evidencian en su práctica pedagógica que promueven en sus estudiantes acciones que permitan pensar críticamente, aun teniendo como referencia a un currículo por competencias. Las estadísticas señalan que muchos docentes todavía enseñan de manera tradicional. (Minedu, 2018)

Respecto a la problemática local, el Instituto de Educación Superior Pedagógico “San Marcelo”, presenta el perfil del estudiante y el perfil del docente respecto a la evaluación y pensamiento crítico, el mismo que se indica en la figura 1:

Figura 1.

Perfil del docentes y estudiante de un Instituto Privado en Lima.



Nota: Perfil del docente y estudiantes relacionado con el pensamiento crítico y coevaluación.

Fuente: PEI de un Instituto Pedagógico Privado de Lima.

La imagen 1 presenta la evaluación de los estudiantes del Instituto Pedagógico Privado, en la que no se considera la coevaluación como formas de prácticas evaluativas entre los estudiantes. Se identifica que, al no ser considerada la coevaluación en las etapas de evaluación del logro de los aprendizajes, se estaría limitando su participación en las actividades que involucran evaluación del aprendizaje de forma responsa individual y colectivamente interrumpiendo su motivación y compromiso.

Por lo anteriormente expuesto, y pese a que tanto la coevaluación como el pensamiento crítico son habilidades que deben desarrollarse en el estudiante universitario se observó que muchos docentes de un instituto superior pedagógico privado de Lima no consideran en sus experiencias curriculares, estos planteamientos de aprendizaje percibiéndose un gran desinterés por implementar en sus programaciones variadas metodologías que motiven a sus estudiantes a la reflexión de su aprendizaje, así como también dar oportunidades de una evaluación entre pares. El objetivo de este estudio fue encontrar la relación entre coevaluación y pensamiento crítico en alumnos de educación de un instituto pedagógico privado de Lima, 2022.

Planteándose la siguiente pregunta general ¿Cuál es la relación que existe entre la coevaluación y el pensamiento crítico en los estudiantes de un pedagógico privado de Lima–2022? Y los problemas específicos fueron: Primero: ¿Cómo se relaciona la capacidad de participación y el pensamiento crítico en estudiantes de un pedagógico privado de Lima–2022? Segundo: ¿De qué manera se relaciona la capacidad de negociación y el pensamiento crítico en estudiantes de un pedagógico privado de Lima –2022? Tercero: ¿De qué manera se relaciona la transformación con el pensamiento crítico en estudiantes de un pedagógico privado de Lima-2022? Y Cuarto: ¿De qué manera se relaciona la capacidad de la autonomía y el pensamiento crítico en los estudiantes de un pedagógico privado de Lima-2022?

En la justificación sobre la relevancia social, la presente investigación pretende aportar información actual e importante sobre la coevaluación y el pensamiento crítico, en el sentido que mejorar el proceso de adquirir las habilidades del pensamiento crítico en la práctica de la coevaluación del estudiante. En la actualidad como resultado post pandemia la educación superior no ha sido una excepción del bajo nivel académico que presentan los estudiantes, encontramos un porcentaje de docentes desmotivado poco preparados lo que se traduce en la escasa exigencia a la formación de los estudiantes y es innegable que a las casas de estudio superior llegan estudiantes de secundaria con limitado desarrollo del pensamiento crítico; esta situación tiene un impacto económico social en el país con porcentaje de egresados en condición de desempleados siendo que las empresas demandan de fuerza laboral con mejor nivel de formación, (Mabres, s.f.).

En cuanto a la relevancia práctica, buscó determinar en qué nivel se encuentra de la variable coevaluación y pensamiento crítico, con la finalidad de que la institución tome medidas de mejora, quienes juegan un rol protagónico en la formación de estudiantes desde planes de estudios que consideren el pensamiento crítico adaptándolo y desarrollando el seguimiento correspondiente para brindarles las asesorías correspondientes que les permitan alcanzar sus aspiraciones académicas y profesionales; toda esta consideración demanda del docente contar con conocimientos actuales, del uso de la tecnología y reflexión a través de la innovación

y la investigación para la Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria (Sunedu, 2021).

La justificación teórica estuvo sustentada en el análisis de las teorías que fundamentan la naturaleza que tienen la coevaluación y el pensamiento crítico. Dicha investigación pretendió desarrollar las teorías relacionadas con las variables de estudio que les permitan a los maestros encargados de la enseñanza de la educación superior contar con sustento teórico para alcanzar un impacto significativo en el proceso de aprendizaje de los estudiantes, desarrollando estrategias que contribuyan a la formación de seres competentes e integrales contando así con un perfil de emprendimiento, ávidos de la búsqueda del conocimiento capaces de asumir los retos y demandas de su país, para (Núñez, et al, 2017).

Sobre la justificación metodológica, esta investigación es un referente para futuros estudios, utilizando el método científico y los resultados de las encuestas aplicando instrumentos validados y confiables, como los señala Ramos (2020) en el presente estudio se planteándose hipótesis que relacionan las habilidades del pensamiento crítico y las prácticas evaluativas como lo es la evaluación de pares en los alumnos de educación superior.

Se consideró como objetivo general; Determinar la relación que existe entre la coevaluación y el pensamiento crítico en estudiantes de educación de un pedagógico privado de Lima –2022, y como objetivos específicos los siguientes, Primero: Determinar la relación que existe entre la dimensión participación y el pensamiento crítico, Segundo: Determinar la relación que existe entre la dimensión de negociación y el pensamiento crítico. Tercero: Conocer la relación que existe entre la dimensión de transformación y el pensamiento crítico. Cuarto: Conocer la relación que existe entre la dimensión de la autonomía y el pensamiento crítico.

La hipótesis general se estableció de la siguiente manera; Existe relación directa entre la coevaluación y el pensamiento crítico en estudiantes de educación de un pedagógico privado de Lima, 2022. Primera: La dimensión de participación se relaciona directamente con el pensamiento crítico, Segunda: La dimensión de

negociación se relaciona directamente con el pensamiento crítico, Tercera: La dimensión de transformación se relaciona directamente con el pensamiento crítico, Cuarta: La dimensión de la autonomía se relaciona directamente con el pensamiento crítico.

II. MARCO TEÓRICO

En investigaciones internacionales, Huerta et al, (2021), en el artículo titulado La evaluación por pares en Educación Superior, se propusieron determinar las concordancias y desacuerdos de las notas que daban los maestros y los estudiantes en el curso de Química desde el enfoque de la coevaluación. El instrumento construido por los autores fue un Rating Scale que contenían los criterios de evaluación. Entre los resultados hallados fueron que solo en dos ítems se identificaron una diferencia significativa, sin embargo, en la mayoría de los ítems los resultados que se obtuvieron no se observaron diferencias significativas en relación del evaluador docente-estudiante con un $p > 0.05$; concluyéndose que la coevaluación se constituye en una importante herramienta que hace posible reflexiones de los resultados de los aprendizajes tanto al docente que evalúa como del estudiante que reflexiona la forma que está aprendiendo.

Del mismo modo, Barandica y Pérez (2019) se propusieron aportar en el proceso de evaluación desde el análisis, entendimiento y la organización de los conocimientos para evidenciar los aprendizajes y el afianzamiento del pensamiento crítico de los estudiantes. Desde el enfoque cuantitativo en los resultados se halló que los docentes encuentran una relación directa del pensamiento crítico y la evaluación, la necesidad de resaltar la evaluación de aprendizajes para propiciar el pensamiento crítico y como herramienta eficiente y eficaz que permita el abordaje en el ejercicio de las prácticas evaluativas en el logro del aprendizaje de los alumnos.

Por otro lado, Rivadeneira et al. (2021) desde el artículo publicado se propusieron analizar la evaluación y el pensamiento crítico en la universidad. Como resultado se halló que es importante analizar el soporte conceptual, habilidades, capacidades para una propuesta lógico, racional, ordenado y sistemático del pensamiento crítico a partir de modelos de evaluación debidamente sustentados. Concluyen así que, el proceso de aprendizaje de las prácticas del pensamiento crítico en los alumnos de educación superior y la práctica en las actividades académicas y profesionales debe darse de

forma autorregulada a partir de la evaluación.

Quiñonez y Salas (2019) Plantearon en su investigación una propuesta para optimizar las habilidades que componen el desarrollo de un pensamiento juicioso en los alumnos, para que puedan elevar su rendimiento académico y acortar la brecha entre el saber inicial y un óptimo logro de aprendizaje. Su estudio se sustentó bajo el paradigma positivista tomándose en cuenta el enfoque cuantitativo, se describieron los hallazgos y aplicándose los instrumentos para un solo momento, en el que se utilizaron los cuestionarios registrándose en ellos la información recogida. Con los resultados obtenidos se elaboraron las propuestas pedagógicas con estrategias que desarrollen el pensamiento crítico de todos los alumnos.

En la investigación internacional realizada por Betancourt et al. (2017) propuso evaluar la capacidad del razonamiento verbal, análisis del argumento, planteamiento de posibles respuestas, uso de probabilidad eligiendo la mejor opción en las diversas situaciones cotidianas en los universitarios de la Facultad de Derecho, en Chile, para lo cual se consideró el paradigma cuantitativo de tipo descriptivo. Los investigadores concluyeron que urge implementar en la formación superior metodologías y programas para estimular en los universitarios la optimización de habilidades de pensamiento crítico optando por una idea más clara, y racional en la solución de problemas sociales y académicos.

Seguidamente se presentan los antecedentes nacionales, en este caso Quispe (2022) en su investigación, propuso encontrar una relación entre la variable coevaluación y el pensamiento crítico en los alumnos de una universidad pública el año 2021, desde el uso de un diseño no experimental con un enfoque cuantitativo. Un número de 80 estudiantes universitarios conformaron la población, además se utilizaron como instrumentos dos cuestionarios con preguntas cerradas utilizando la encuesta como técnica. Sobre los resultados hallados se logró establecer que un 52.50% de estudiantes demostraron niveles deficientes y regular en la coevaluación mientras que un 48.75% de ellos niveles deficientes y regular en el pensamiento crítico. Finalmente, el autor concluye que, el pensamiento crítico no se relaciona positivamente con la coevaluación, con un valor de Rho de Spearman =-0,017 y una

significancia de $=0,883$.

La tesis doctoral de Zevallos (2018) propuso encontrar la relación entre el pensamiento crítico y el rendimiento académico de estudiantes de Ingeniería Mecánica Eléctrica de una universidad pública, el año 2017, con una población constituida por 520 estudiantes a los que se les suministró un cuestionario sobre el pensamiento crítico y una escala para medir el aprendizaje. Hizo uso de una metodología considerando el diseño no experimental, y siendo además descriptivo – correlacional, obteniendo en sus resultados, que el pensamiento crítico es el más frecuente ya que un 43,1% de estudiantes lo demuestra con un nivel de satisfactorio de aprendizaje del 24.6% demostrándose entre las variables una relación significativa a través de los resultados del chi cuadrado de $0,039 < 0,05$.

Salazar (2020), por su parte, buscó determinar la relación entre la variable rendimiento académico y el pensamiento crítico en estudiantes de la Facultad de Ciencias Sociales de una universidad pública en el año 2018 utilizando el instrumento de Watson y Glaser . Además , utilizó un diseño de investigación no experimental transversal descriptivo correlativo , llegando a la conclusión de que existe una correlación positiva .

Así mismo, Álvarez et al (2020) en un artículo publicado señalaron los niveles los niveles que comprenden la capacidad del pensamiento crítico en estudiantes de Lima Metropolitana, considerándose un ajuste cuantitativo, con un diseño de corte descriptivo, la muestra de estudio estuvo constituida por 110 discentes en localidad de Lima; igualmente se utilizó como instrumento basado en la propuesta de Priestley sobre el enjuiciamiento crítico. Dentro de los resultados hallados fue que 80,0% de los estudiantes se localizaron en el nivel de preliminar y proceso en contraparte del 20% que se encontraron en el nivel de logrado, concluyendo que los docentes deben capacitarse en metodologías y estrategias que promuevan la reflexión crítica de sus estudiantes.

Finalmente, el antecedente nacional es el presentado por Benavides y Ruíz (2022) quienes, a través de una revisión bibliográfica desde una investigación básica

de revisión sistémica, se propusieron identificar y analizar fuentes teóricas del desarrollo de la habilidades para la adquisición del pensamiento crítico en el escenario educativo. Los artículos considerados fueron 20 hallándose un mayor número de investigaciones tipo descriptivas, cuantitativas, cualitativas y mixtas, encontrándose que el pensamiento crítico, es preponderante para alcanzar la formación completa en los alumnos, resolviendo situaciones o problemas desde la postura de pensador crítico, utilizando capacidades específicas como apreciación personal, comunicación de ideas, así como la autorregulación.

Seguidamente se presentan marcos teóricos relacionadas a las variables, coevaluación y el pensamiento crítico siendo temas de alta importancia para la formación integral y de ahí su importancia de considerarlos en las metodologías y estrategias tanto para la enseñanza como para el aprendizaje en los alumnos de educación del nivel superior.

Desde una perspectiva técnica, según Borja (2018), la coevaluación tiene como propósito considerar el nivel, la cantidad, el valor, cantidad o éxito de los frutos del aprendizaje en conjunto. En otras palabras, los alumnos examinan y califican a otros. Como experiencia de aprendizaje, adhieren Vizcaíno et al, (2017) quienes resaltan que la coevaluación implica una interacción continua entre estudiantes y profesores, dando preferencia tanto al conocimiento intrapersonal como al interpersonal. Esta experiencia de aprendizaje resulta ser una guía para la mejora continua tanto para los alumnos como para los profesores a través de la retroalimentación de los alumnos. Por otro lado, desde una óptica humanista, afirma Pérez, como se cita en Borja (2018) se define como un encuentro o una oportunidad diálogo entre personas para identificar criterios y conceptos, retroalimentar y contribuir al crecimiento mutuo.

Mientras que Martínez, como se cita en Sampayo (2021), justifica la utilidad de la coevaluación según dos funciones. La primera es la función sumativa, en la que se evalúan los productos para determinar la situación; por lo tanto, está limitado por un marco de referencia de aprobación o desaprobación. En segundo lugar, la función formativa, en la que se evalúan los procesos involucrados en la adquisición de un producto, brindando información acerca de cómo se realiza una determinada acción

en una situación dada, proceso en el que los estudiantes diariamente comparten en sus casas de estudios. En efecto, la coevaluación brinda la posibilidad de comparar criterios y perspectivas entre el profesor y alumno, redimensionando el aprendizaje dentro de la esfera socioafectiva, mejorando su capacidad aceptación de la diversidad de perspectivas y la posibilidad de negociación de sentidos y criterios como mecanismos axiológicos. Con el objetivo de otorgarle una estructura paradigmática Antolín & Failerres (2006) sugieren los siguientes principios.

Principio de Participación, Antolin & Faliere (2006), sostiene que los estudiantes se involucren en el desarrollo de aprendizaje al expresar sus pensamientos sobre sus compañeros y su trabajo. Por ello, en este principio es parte importante de la evaluación global, ya que todos participan activamente en cada paso, desde evaluar qué, cómo y cuándo hacerlo, y hacerlo en base a los resultados obtenidos. De esta manera, señala Lugo (2018), abre el camino a la evaluación participativa con un enfoque centrado en los procesos de aprendizaje colaborativo que permiten a los estudiantes reconstruir el conocimiento, lo cual está muy relacionado con el constructivismo. De acuerdo con los principios participativos de la evaluación compartida, la perspectiva colectiva poner en práctica diversas estrategias que permitan a los estudiantes desempeñar el papel de destinatarios como agentes que solo realizan las tareas asignadas por el docente, y toman un papel más activo en la propuesta de soluciones y defendiendo los propios estándares de evaluación.

Principio de negociación como afirman Antolin & Faliere (2006), ante situaciones conflictivas, el principio de negociaciones propone una interacción entre las personas con el objetivo de delimitar desacuerdos. Su importancia recae en el diálogo respetuoso y tolerante. Las relaciones de poder entre el estudiante y el maestro deben partir desde la empatía y la autorregulación, logrando, como advierte Lugo (2018) un patrón de resultados en el que el maestro desde su punto de vista se mueve de lo general a lo singular. Es decir, crea una relación entre el objetivo y el contenido del curso, mientras que el estudiante crea una estructura unificada entre el contenido del curso y el objetivo.

Principio de transformación, como mencionan Antolin & Faliere (2006), la

coevaluación está encaminada a la transformación dentro del aula. Ella debe permitir en cada estudiante la innovación y búsqueda de opciones que optimicen el proceso de aprendizaje de sí mismo y los demás. Al respecto Lugo (2018) afirma que la coevaluación, desde este principio, debe dotarse de flexibilidad pues debe considerar todos los posibles contextos, habilidades y características de cada alumno. Es decir, debe situarse dentro de los criterios de la educación cambiante.

Principio de autonomía, el propósito de la coevaluación, afirman Antolin & Falieres (2006), es desarrollar la autonomía del estudiante, es decir, su capacidad para brindar un criterio autónomo y crítico respecto de su realidad, aprendizaje y las relaciones que establece con los demás, para tomar decisiones responsables según el contexto. La coevaluación convierte así el proceso de aprendizaje en una experiencia rica y motivadora que invita a la reflexión y la crítica. La evaluación ya no es asunto del docente como único sujeto de evaluación, y de esta forma el estudiante aprende y desarrolla estas habilidades para emitir juicios de valor sobre sus compañeros y su propio trabajo. Así, como señala Lugo (2018), la autonomía es una habilidad que desarrollan los estudiantes, lo que significa que la autonomía debe ser una práctica activa, asumiendo la responsabilidad de determinar las metas, recursos y acciones más pertinentes que tomarán en cuenta los estudiantes para su aprendizaje; Para desarrollar la autonomía dentro y fuera, es importante alcanzar un cierto nivel de conciencia sobre el proceso de aprendizaje, es decir, pensar constantemente en él y tomar la decisión más adecuada, pero no durante este proceso la presencia de profesores. Es muy importante que los estudiantes puedan actuar independientemente de esta manera.

Sobre la variable correspondiente al pensamiento crítico existen diversas definiciones; Elder & Paul, como se cita en Díaz (2017) establecen que se trata de una forma de mejorar la calidad del pensamiento sobre cualquier tema a tratar. al comprender la estructura interna del acto de pensar y colocarlo por debajo de los estándares intelectuales. Los pensadores críticos hacen preguntas de forma muy objetiva y muy precisa, recopilan y evalúan datos importantes de la información, y usan conceptos abstractos para interpretar esa información, sacar conclusiones y

soluciones, y considerar suposiciones, implicaciones e implicaciones con una mente abierta .y, en última instancia, desarrollar soluciones complejas a un determinado problema.

Quispe (2022), resalta el valor que tiene la capacidad de pensamiento crítico en la práctica cognitiva de los alumnos, que adopten nuevas ideas, sean capaces de relacionarse y comunicarse, conocerse personalmente y competir en un medio de formación profesional y desenvolverse como cualquiera eficientemente. Mientras que Elder y Paul, como se citó en Lara (2017), afirman que existe un estilo de aprendizaje que desarrolla cada estudiante a través de la mejora de la expresión oral, de su capacidad de escucha, análisis y aplicación de los conocimientos aprendidos, pruebas específicas, con la única idea de que el discente modifique su manera de pensar con nuevos objetos y disciplinas que interactúan para ayudarlo a resolver situaciones cada vez más complejas en diversas áreas de la mente humana.

En la evaluación, son de suma importancia prácticas como la autoevaluación, los estudiantes pueden ser conscientes del aprendizaje, la asimilación, la transformación e incluso la modificación, la evaluación colaborativa conjunta, como se realiza entre compañeros, porque la experiencia colaborativa es más permanente que la experiencia personal, permitiéndote fortalecer tus conocimientos. (Ponce & Marcillo, 2020) Los maestros no pueden entender el progreso real en el aprendizaje de los estudiantes si no utilizan la práctica de la evaluación.

La evaluación del aprendizaje, no se trata solo de obtener calificaciones, también significa apoyar el aprendizaje, retroalimentando los temas aprendidos para que los posibles errores se eliminen a tiempo (Herrera, 2018), garantía de calidad para la evaluación. Se mejoran las experiencias de formación docente y sus prácticas (Barrientos, López, & Pérez, 2019). Como facilitadores, los docentes deben tener claro cómo visualizan su colaboración y evitar la improvisación para lograr los objetivos deseados.

En la periferia de la tradición, muchos coinciden en que vale la pena valorar el desempeño de los estudiantes como un término propietario para la certificación de los

aprendizajes, promoviéndolo esencialmente con sentido de responsabilidad, incluyendo la parte axiológica de sus conocimientos para lograr un sentido de responsabilidad en alumnos que reflexionen críticamente (Bilbao & Villa, 2019). Los procesos de autoevaluación y evaluación conjunta son fundamentales, mejorando conceptos, utilizando rúbricas, señalando las especificidades del desempeño de las tareas y evaluando verdaderamente el sistema de evaluación.

Desde el punto de vista de la diversidad, el proceso de evaluación se considera como un acervo cuyo único fin es juzgar y cuantificar, sin tener en cuenta los aspectos más importantes que surgen en la pregunta: por qué, cómo, con qué y cuál sería la Propósito y beneficios de la evaluación comparativa. (Delgado, Medina y Becerra, 2020). Dirigir los beneficios de esta herramienta a los estudiantes es una propuesta que debe reconsiderarse con mayor respeto.

Brindar retroalimentación regular a los estudiantes les ayuda a comprender lo que deben hacer para mejorar su aprendizaje, lo que los hace más enfocados en sus objetivos de aprendizaje y redirigir las tareas en las que participan (Barrientos et al., 2019). El objetivo de la retroalimentación es que los estudiantes acorten la distancia entre el aprendizaje actual y el aprendizaje esperado para internalizar la información y usarla de manera constructiva en el aprendizaje (Barrientos et al., 2019). Las tareas de evaluación de calidad implican exponer a los estudiantes a tareas intelectualmente altas, desafiantes y realistas para facilitar la participación de los estudiantes en la configuración del aprendizaje. En síntesis, pretende afianzar en los estudiantes las competencias necesarias que les permita el desarrollo de tareas de evaluación de calidad como; la retroalimentación, la autorregulación y los juicios evaluativos (Ibarra-Sáiz, Rodríguez-Gómez y Boud, 2020).

Este compromiso puede basarse en tres elementos del proceso de evaluación: el primer elemento va desde la planificación de la evaluación, un segundo momento es el desarrollo o aplicación de los instrumentos de evaluación y un tercer momento son los resultados de la evaluación en la que se valora y toma decisiones sobre el resultado, fomentando la autoevaluación (autoevaluación), la evaluación entre pares y la evaluación conjunta o colectiva (evaluación total). La investigación de

retroalimentación (Hill & West, 2020) muestra que la retroalimentación está relacionada con el aprendizaje y el rendimiento.

En un mundo cada vez más complejo, se hace necesario el desarrollo de habilidades de pensamiento y reflexión crítica para mejorar el logro de aprendizaje, y la evaluación de la realidad se considera uno de los pilares importantes de este rompecabezas (Bezanilla et al., 2019). Según Moreno-Bayardo (2019), un evaluador es un docente cuyo éxito debe evaluarse a partir del aprendizaje de los demás. Para mejorar la fiabilidad de la evaluación colaborativa, es necesario establecer criterios de evaluación claros y sencillos que sean comunes a todos los evaluadores. En las evaluaciones de carteles sin tales criterios, los jueces pueden estar demasiado influenciados por la apariencia visual. Estudios previos han establecido criterios de evaluación para tales actividades a través del desarrollo y validación de la Escala de Calificación (RS). Billington (1997) consideró cinco criterios para juzgar los carteles: relevancia para los criterios, claridad, diseño innovador, fuente de contenido y calidad. Moyo (2019) establece los siguientes requisitos: compatible, atractivo, claro, conciso y libre de elementos innecesarios.

El conocimiento evaluativo toma en cuenta a la acción del estudiante para brindar un juicio de valor sobre la calidad de su trabajo cuando se ha completado y desarrollar acciones para producir un trabajo de la calidad deseada (Ajjawi et al., 2018). Esta es una capacidad necesaria para estudiar y desenvolverse en cualquier escenario sea tanto en el estudio como en lo laboral, especialmente en la situación profesional actual que cambia rápidamente (Dawson et al., 2018; Naidoo et al., 2020). La enseñanza de la educación superior, especialmente la enseñanza de la evaluación, debe desarrollar el conocimiento de los estudiantes en evaluación. Sin embargo, algunos estudios señalan que los métodos aplicados durante el desarrollo tanto de la enseñanza como del aprendizaje, aún se observa la dependencia de los estudiantes de los profesores y los textos de aprendizaje, en el caso en el caso de utilizar ejercicios repetitivos y siguiendo procedimientos mecánicos (Cañadas, 2020; Villarroel & Bruna, 2019).

En la educación superior se debería contemplar el trabajo de la evaluación formativa. Este se basa en el modelo de evaluación constructivista social, que

establece que comprender el proceso de evaluación, es tener en cuenta los criterios que permitan al estudiante la participación activa en su proceso de aprendizaje (Smyth & Carless, 2020). En la actualidad hay una serie de estudios internacionales, aunque escasos por la novedad del tema, que informan que el uso de diferentes estrategias de calidad para la práctica docente obteniendo así un gran impacto en la mejora del aprendizaje de los estudiantes.

Si bien los estudiantes pueden desarrollar conocimientos de evaluación y autonomía en las actividades de evaluación aun cuando estas no están elaboradas especialmente para ellos (Gladovic et al., 2021), son tan importantes para la vida como para su futuro desempeño laboral que ellos formen parte de este perfil. Esto significa una cuidadosa planificación y ejecución de las actividades. El enfoque constructivista social contempla que el proceso de la evaluación se debe dar en espacios de diálogo que incluye el compartir ideas, comentarios y sugerencias entre diferentes actores de la interacción, que pueden ser docente-alumno y alumno-alumno (Tam, 2020).

Para trabajar en el proceso de evaluación se debe articular tanto los propósitos de aprendizaje de los docentes como lo que los estudiantes deberían saber lo que se espera de ellos en sus trabajos, siendo la propuesta de (Carless et al., 2018). Por otro lado se encuentra que muchos estudiantes carecen del hábito de hablar con los docentes y hasta con sus propios compañeros de clase, lo que obstaculiza el acuerdo de una evaluación por pares, por otro lado, los docentes no brindan espacios a los estudiantes para la discusión, lo que les limita generar autonomía sobre su proceso de aprendizaje (Tam, 2020).

Los instrumentos de evaluación de las rúbricas suelen diseñarlas y crearlas los maestros, pueden también crearse con los estudiantes y refinarse con el tiempo en el proceso de evaluación de los aprendizajes. Por ejemplo, Kilgour et al. (2019) Se observó en una experiencia en la que un grupo de docentes de diversas carreras universitarias crearon rúbricas de evaluación conjuntamente con sus alumnos, estas se realizaron a través de entrevistas y trabajos colaborativos, y encontraron que los estudiantes comprendían el objetivo y uso de la rúbrica, mostraron mayor compromiso con el trabajo, así como el comprender lo que significa calificar el trabajo, generando

con ello, lo que es más importante, un aprendizaje adicional. Aunque el término rúbrica no ha sido muy claro desde su primer uso en educación y, a menudo, se define de manera diferente (Dawson, 2017), el denominador común es que es un documento que articula los estándares o aspectos esperados de una tarea mediante una lista. y describen el nivel de calidad de excelente a pobre (Andrade, 2019)

La evaluación por pares se entiende como aprendizaje apoyado por pares (PAL), donde las actividades están diseñadas para permitirles aprender unos de otros (Naidoo et al., 2020). En una revisión de la autoevaluación, Andrade (2019) destaca como ejemplo un estudio en el que se requiere que los estudiantes produzcan documentos escritos basados en estándares de calidad desarrollados junto con docentes de calidad. Deben resaltar los aspectos que creen que son críticos en el nivel de la rúbrica y luego contrastar el trabajo con los aspectos y establecer el nivel o estándar para cada criterio para mejorar su trabajo más adelante. Un hallazgo clave fue que la autoevaluación guiada facilitó a los estudiantes a escribir de manera más efectiva en base a estándares desarrollados en colaboración. Bacchus et al. (2020), aplicaron el trabajo de las rúbricas en estudiantes carreras de derecho y literatura en universidades australianas. Como resultado, los estudiantes dijeron que usar el ejemplo de la rúbrica como guía fue más útil que usar solo la rúbrica, ya que tenían una idea más clara y completa de cómo organizar su trabajo y se sentían enriquecidos al poder observar aspectos. que no estaba en ella.

Por otro lado se sostiene que para que la retroalimentación sea efectiva, debe comunicarse en el momento preciso , tiene que ser entendida por el estudiante y aplicada para nuevos contextos. (Brookhart & Ruiz Primo, 2018); además, se debe asegurar que los estudiantes comprendan y sepan utilizar los criterios y criterios de evaluación, como dar retroalimentación a los compañeros. Pero para los maestros, enseñar a los estudiantes a juzgar su propio desempeño y el de los demás resulta ser una tarea difícil. Esta dificultad se presenta precisamente por la falta dominio de contenido disciplinar por parte del docente, lo que restringe la capacidad de procesar múltiples copias simultáneamente, así como el diálogo poco frecuente con los estudiantes (Smyth & Carless, 2020).

El instrumento implementado en el presente trabajo de investigación obedece a la propuesta paradigmática de Villarini (2001), según el cual, las dimensiones del pensamiento; lógica, sustantiva, dialógica, contextual y pragmática, parten desde la elaboración de un argumento adecuado (dimensión lógica), a partir de opciones que surgen de distintas áreas del conocimiento con significados (dimensión sustantiva. Del mismo modo, prolifera el ejercicio cognitivo ya que analiza el pensamiento y su relación al e los demás asociando puntos de vista (dimensión dialógica), tomando en cuenta la causa y contexto (dimensión contextual), y considerando factores sociales, políticos y axiológicos que lo circunscriben. A continuación, se describen con mayor detenimiento.

La dimensión lógica se refiere principalmente al grado de lógica involucrado en la relación lógica del discurso. Los aspectos de esta dimensión son; recordar, interpretar y evaluar el tema. De acuerdo con esta dimensión, Rojas (2006) permite la organización y sistematización de los pensamientos, lo cual es excelente para sustentar las conclusiones en el razonamiento y la argumentación, dándoles estructura, coherencia y consistencia.

La dimensión esencial, es considerada como un aspecto básico para el diagnóstico diseñado para analizar aspectos la realidad. Sus indicadores son: uso de vocabulario técnico, verificación de datos, validación e interpretación. Al respecto, Rojas (2006) señaló que esta dimensión está íntimamente relacionada con el contenido de las ideas, lo que permite advertir la veracidad y legitimidad de los enunciados.

La dimensión dialogal se refiere a considerar a los demás, evaluando sus razonamientos, opiniones y diversos puntos de vista sobre la realidad. Sus indicadores son: indagación personal crítica, juicio, pensamiento crítico y autónomo. En esta dimensión, Rojas (2006) menciona que ayuda a explorar las razones de los demás y se manifiesta como un mecanismo persuasivo en los debates.

La dimensión contextual caracterizada por un alto grado de coherencia entre las ideas y argumentos presentados en el contexto. Muchas de las conversaciones involucradas en las primeras etapas del proceso de negociación no son muy fáciles de

entender y surgen dificultades para investigarlas o investigarlas. Sus indicadores son: aplicación de procesos, posicionamiento y contextualización del discurso razonado, elaboración de proyectos y aplicación de estrategias. En esta dimensión, Rojas (2006) enfatiza el desarrollo de la integración intercultural en las escuelas, incentivando a los estudiantes a comprender y apreciar la diversidad cultural para mejorar el aprendizaje y el bienestar general.

La dimensión pragmática se refiere a la conciencia general de la realidad y de las etapas de las relaciones, así como a la toma de posición frente a las dificultades actuales. Se enfrenta a la sugerencia de tomar las decisiones necesarias tal como las define el ideal del pensador crítico. Sus indicadores son: emancipación de la disciplina, pensamiento crítico, uso de estrategias de pensamiento, transformación y actitudes para vivir en el propio contexto, dimensión que sostiene Rojas (2006) ayuda a identificar y diferenciar el pensamiento y su origen como ciencia y no como religión. . Porque las ideas están determinadas por su forma y contenido, así como por factores emocionales, sociales, políticos, culturales y otros.

Por otro lado, estas fuentes teóricas se basan en el enfoque constructivista social o socio constructivista, de que el conocimiento lo construyen los estudiantes y por lo tanto la educación debe centrarse en él. (Serrano y Pons, 2011) Los aspectos que sustentan esta visión son el andamiaje, que es el proceso de acompañar y ayudar al niño en la construcción del logro de su aprendizaje, y el aprendizaje cooperativo, en la que los mismos estudiantes entre pares se ayudan en este proceso. En la visión constructivista social de la educación, este proceso se fundamenta en la teoría de la Zona de Desarrollo Próximo (ZPD) de Vygotsky. (Rovira, 2018) Otro pilar importante de la educación constructivista social es el aprendizaje cooperativo, o aprendizaje entre pares. Esto sucede cuando los alumnos aprenden juntos a través de la ayuda mutua. Las evaluaciones tradicionales miden la cantidad de información que retienen los estudiantes. El enfoque constructivista se centra en el nivel de análisis, la clave de la evaluación formativa es el aprendizaje mutuo y la evaluación entre pares.

III. METODOLOGÍA

3.1 Tipo y diseño de investigación

El estudio tuvo un enfoque cuantitativo, argumentado por Hernández-Sampieri y Mendoza (2018), señalan que inicia con una idea principal a ser delimitada al momento del estudio para su comprensión y análisis, después los objetivos y preguntas planteadas, se consulta con documentación seria e importante para configurar el fundamento teórico, las supuestas respuestas iniciales, variables del tema de estudio, las cuales serán medidas utilizando reglas estadísticas que conllevarán a obtener el análisis de los resultados para finalmente terminar en las conclusiones.

Según Chávez (2017), el estudio fue fundamental, a partir de la posibilidad de agregar nuevos conocimientos que surjan y permanezcan dentro del marco teórico. El objetivo fue aumentar el conocimiento científico sin comprometer ningún aspecto práctico. En ese sentido para Torres (2022) en su artículo Educación superior e investigación: El papel de la universidad en la transformación social sostiene que es necesario impulsar la investigación, transformar los espacios, ajustar la planificación y proyección de metas a largo plazo.

La investigación fue de nivel correlacional. Según Hernández-Sampieri y Mendoza (2018), este tipo de investigación tiene como objetivo evaluar la relación entre dos o más variables mediante cálculos estadísticos y así comprender sus relaciones existentes. Además, este método utiliza el método matemático de análisis factorial para observar los cambios que ocurren espontáneamente, ya que se considera un estudio no experimental.

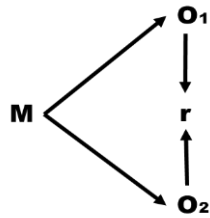
En cuanto al diseño fue no experimental. Según Hueso y Cascant (2017) estos estudios se llevan a cabo sin manipulación deliberada de variables, donde los

fenómenos se observan solo en su entorno natural para su análisis.

También de corte transversal porque es una sola variable de medición. Según Hernández et al. (2017), los estudios transversales caracterizan las variables y analizan su grado de ocurrencia en un período de tiempo utilizando herramientas para recopilar datos en un período de tiempo específico.

Figura 2

Esquema correlacional



Donde:

M = Estudiantes

O1 = Observación de la variable coevaluación

O2 = Observación de la variable pensamiento crítico

r = Nivel de relación entre variables

3.2 Variables y operacionalización

Primera Variable: Coevaluación

Definición conceptual

Borja (2018), la coevaluación tiene como propósito considerar el nivel, la cantidad, el valor, cantidad o éxito de los frutos del aprendizaje en conjunto. En otras palabras, los alumnos examinan y califican a otros. Como experiencia de aprendizaje.

Definición operacional

La variable se operacionalizó a través de sus dimensiones: Principio de negociación, principio de transformación y principio de autonomía, La evaluación se realizó con un cuestionario en escala de Likert.

Segunda Variable: Pensamiento crítico

Definición conceptual

Facione (2007) indica como pensamiento crítico al proceso que pasa un individuo para que pueda mejorar determinadas habilidades del pensamiento como el saber razonar de manera reflexiva y crítica sobre diversos temas o situaciones en las que se encuentre analizando.

Definición operacional

La variable se operacionalizó a través de sus dimensiones: Análisis, inferencia, explicación, interpretación, autorregulación y evaluación, siendo evaluadas con un cuestionario con escala de Likert.

3.3 Población muestra y muestreo

Población

Según Hernández-Sampieri y Mendoza (2018), La población es la suma del fenómeno objeto de estudio, y debe ser determinada por el estudio, teniendo en cuenta que los objetos o elementos de estudio deben tener características comunes.

El estudio de la muestra fue la misma de la población y estuvo constituida por 90 estudiantes de un instituto pedagógico privado de Lima, 2022.

Criterio de inclusión

Para este criterio se tomó en cuenta la participación voluntaria de los estudiantes de educación superior, que se encuentran matriculados y cursando el actual semestre de estudios.

Criterio de exclusión

En este criterio se excluyeron a todos aquellos alumnos que no estén matriculados en el actual semestre así como también a todos aquellos que no deseen ser voluntarios para participar de la investigación.

Muestra

Sampieri (2017) identificó muestras no probabilísticas o intencionales como subconjuntos de la población en los que la selección de ítems depende de las

características del estudio. En la investigación, el muestreo fue no probabilístico o dirigido se denominará censal, conformado por 90 estudiantes de un instituto pedagógico privado de Lima, 2022.

Muestreo

El muestreo, según Hernández-Sampieri y Mendoza (2018), será el “criterio A” de la no probabilidad, cuando el muestreo no sea posible, la selección de unidades no depende de la probabilidad, sino de razones relacionadas con el entorno y características de la muestra. Estudio Aquí Los procedimientos no son mecánicos ni electrónicos, y no se basan en fórmulas de probabilidad, sino que dependen del proceso de toma de decisiones del investigador o grupo de investigadores.

Unidad de análisis

La unidad de análisis es cada unidad de muestra; exactamente qué o quién está siendo investigado, deben tener ciertas características comunes. (Tamayo, 2017). En este estudio la unidad de análisis fueron los estudiantes de educación del Instituto de Educación Privada de Lima,

3.4 Técnicas e instrumentos de recolección de datos

Técnica de investigación

Para ambas variables se utilizó una encuesta y, al respecto, Chávez (2017) insiste en que la técnica de la encuesta es un proceso que proporciona datos a partir de las respuestas a una serie de preguntas grabadas e integradas en un archivo donde cada encuesta individual presentada expresa su opinión detallada. por cierta peculiaridad, especialmente en lo que se refiere a la situación investigada.

Instrumento de investigación

La herramienta que se utilizó fue un cuestionario con una escala tipo Likert. Por ello, Chávez (2017) consideró un cuestionario como un conjunto de ítems presentados en forma de enunciados o juicios, ante los cuales se pedía a los participantes que respondieran, donde se les asignaba un valor numérico.

Validez y Confiabilidad

La validación de las herramientas se realizó con pruebas de evaluación .de Juicio de expertos, apoyados por profesionales de larga experiencia y especialistas en el campo de estudio, uno con doctorado y dos con maestría, que voluntariamente evalúan y realizan investigaciones que sustentan nuevos conocimientos. Según Tamayo (2017), la validez de contenido se observa porque permite conocer qué tan bien una herramienta representa un área de contenido específico a medir. Respecto a la confiabilidad, según Hernández et al. (2017) se refiere a la capacidad de obtener el mismo resultado cuando se aplica varias veces al mismo sujeto o individuos en un estudio. El estudio utilizó el alfa de Cronbach para determinar la confiabilidad de los instrumentos de medición.

3.5 Procedimientos

Para el levantamiento de la información se coordinó previamente con el instituto pedagógico privado de Lima para determinar la fecha de implementación de las herramientas a los participantes, además se ordenaron los documentos especificados, aplicándose los instrumentos para el levantamiento de datos, hecho sin inconvenientes. Las herramientas fueron aplicadas a 90 estudiantes para obtener información relevante de los encuestados que se compiló en una hoja de cálculo de Excel 2019.v La información fue trasladada y procesada mediante el software estadístico SPSS v 26, analizándose las categorías por variables, dimensiones e

indicadores midiéndose con los coeficientes de Spearman o Pearson según fue necesario para comparar y confirmar las hipótesis de la investigación, presentándose los resultados. como números de envío y tablas presentados.

3.6 Método de análisis de datos

Análisis de datos descriptivo

La estadística descriptiva ayudó en la interpretación de los resultados del tratamiento y los resultados obtenidos mediante gráficos. (Hernández & Mendoza, 2018) quienes mencionaron que se deben seleccionar algunos resultados para presentarlos gráficamente sin datos de corte ni valores estadísticos. El Excel 2019 se utilizó para el procesamiento de datos, la tabulación de los datos recopilados después de usar la herramienta para desarrollar interpretaciones de datos.

Análisis de datos inferencial

La estadística inferencial se puede realizar utilizando el paquete estadístico SPSS v 26, que se utiliza para estimar los parámetros de la muestra de trabajo y probar hipótesis. Las pruebas estadísticas utilizadas dependerán del tipo de datos y el tipo de variables. (Hernández & Mendoza, 2018), si bien se menciona que se trata de valores obtenidos para p y pruebas de significación estadística en cuanto a poder muestral, es importante señalar que el estudio comparó categorías de estudios de hipótesis de Rho de Spearman. interactuar y analizar sus dimensiones para sacar conclusiones más realistas y justas

3.7 Aspectos éticos

El estudio incluyó en primer lugar a participantes de la investigación que fueron informados sobre el proceso de estudio sin comprometer su integridad personal, en

este caso fueron estudiantes de la carrera de educación en un pedagógico privado de Lima, y además con el permiso previo de la institución en donde se aplicó el instrumento de medición, los datos obtenidos fueron analizados sin manipulación por parte del investigador. En segundo lugar, se consideraron las reglas de escritura discutidas en el estándar de la séptima edición de las normas APA. teniendo en cuenta las citas y referencias pertinentes, respetando los derechos de los autores mencionados.

IV. RESULTADOS

Análisis de los resultados descriptivos

Tabla 1

Nivel de la coevaluación en estudiantes de un pedagógico privado de Lima–2022

Nivel	Estudiantes	%
Bajo	0	0%
Medio	73	81%
Alto	17	19%
TOTAL	90	100%

Nota: Datos extraídos de la muestra

Análisis:

La tabla 1 muestra que, en cuanto al nivel de la coevaluación en estudiantes de un pedagógico privado de Lima, el 81% de participantes consideró que se encuentra en un medio nivel y el 19% en un nivel alto; en tanto que ningún (0%) educando consideró el nivel bajo. Determinándose que la coevaluación en estudiantes de un pedagógico privado de Lima presentó un nivel medio (81%).

Tabla 2

Nivel del pensamiento crítico en estudiantes de un pedagógico privado de Lima–2022

Nivel	Estudiantes	%
Bajo	0	0%
Medio	82	91%
Alto	8	9%
TOTAL	90	100%

Nota: Datos extraídos de la muestra

Análisis:

La tabla 2 muestra que, en cuanto al nivel del pensamiento crítico en estudiantes de un pedagógico privado de Lima, el 91% de participantes consideró que se encuentra en un medio nivel y el 9% en un nivel alto; en tanto que ningún (0%) educando consideró el nivel bajo. Determinándose que el pensamiento crítico en estudiantes de un pedagógico privado de Lima presentó un nivel medio (91%).

Análisis inferencial

Corroboración de Hipótesis General

H1: Existe una correspondencia entre la coevaluación y el pensamiento crítico.

H0: No existe una correspondencia entre la coevaluación y el pensamiento crítico..

Mediante la significancia podemos aceptar o rechazar la hipótesis nula.

$p > 0.05$ se admite la hipótesis nula (H0).

$p < 0.05$ se contradice la hipótesis nula (H0).

En la tabla 3 se procede a mostrar el cuadro de correlación entre ambas variables

Tabla 3

La coevaluación y su relación con el pensamiento crítico en estudiantes de un pedagógico privado de Lima–2022.

			Coevaluación	pensamiento crítico
Rho de Spearman	COEVALUACIÓN	Coefficiente de correlación	1,000	,893
		Sig. (bilateral)		,000
		N	90	90
	PENSAMIENTO CRÍTICO	Coefficiente de correlación	,893	1,000
		Sig. (bilateral)	,000	.
		N	90	90

Nota: Datos extraídos de la muestra.

Análisis:

Se observa que el coeficiente de Spearman es $R = 0,893$ (existiendo una correlación fuerte) con significancia de 0,000 siendo esto menor al 5% ($p < 0.05$) es decir que la coevaluación significativamente se relaciona con el pensamiento crítico en estudiantes de un pedagógico privado de Lima. Por lo tanto, se rechazó la hipótesis nula.

Tabla 4

La dimensión participación y su relación con el pensamiento crítico en estudiantes de un pedagógico privado de Lima–2022.

Prueba estadística	Dimensión y variable	Coeficiente	Participación	Pensamiento Crítico
Rho de Spearman	Participación	Coeficiente de correlación	1,000	,505
		Sig. (bilateral)		,000
		N	90	90
	Pensamiento Crítico	Coeficiente de correlación	,505	1,000
		Sig. (bilateral)	,000	.
		N	90	90

Nota: Datos extraídos de la muestra.

Análisis:

Se observa que el coeficiente de Spearman es $R = 0,505$ (existiendo una correlación moderada) con significancia de 0,000 siendo esto menor al 5% ($p < 0.05$) es decir que la dimensión participación significativamente se relaciona con el pensamiento crítico en estudiantes de un pedagógico privado de Lima. Por lo tanto, se rechazó la hipótesis nula.

Tabla 5

La dimensión negociación y su relación con el pensamiento crítico en estudiantes de un pedagógico privado de Lima–2022.

		Negociación	PENSAMIENTO CRÍTICO
Rho de Spearman	Negociación	Coeficiente de correlación	1,000
		Sig. (bilateral)	,778
		N	,000
PENSAMIENTO CRÍTICO		Coeficiente de correlación	,778
		Sig. (bilateral)	1,000
		N	,000

Nota: Datos extraídos de la muestra.

Análisis:

Se observa que el coeficiente de Spearman es $R = 0,778$ (existiendo una correlación significativa) con significancia de 0,000 siendo esto menor al 5% ($p < 0.05$) es decir que la dimensión negociación significativamente se relaciona con el pensamiento crítico en estudiantes de un pedagógico privado de Lima. Por lo tanto, se rechazó la hipótesis nula.

Tabla 6

La dimensión transformación y su relación con el pensamiento crítico en estudiantes de un pedagógico privado de Lima–2022.

		Transformación	PENSAMIENTO CRÍTICO
Rho de Spearman	Transformación	Coeficiente de correlación	1,000
		Sig. (bilateral)	,844
		N	90
PENSAMIENTO CRÍTICO	Transformación	Coeficiente de correlación	,844
		Sig. (bilateral)	1,000
		N	90

Nota: Datos extraídos de la muestra.

Análisis:

Se observa que el coeficiente de Spearman es $R = 0,844$ (existiendo una correlación significativa) con significancia de 0,000 siendo esto menor al 5% ($p < 0.05$) es decir que la dimensión Transformación significativamente se relaciona con el pensamiento crítico en estudiantes de un pedagógico privado de Lima. Por lo tanto, se rechazó la hipótesis nula.

Tabla 7

La dimensión autonomía y su relación con el pensamiento crítico en estudiantes de un pedagógico privado de Lima–2022.

		Autonomía	PENSAMIENTO CRÍTICO
Rho de Spearman	Autonomía	Coeficiente de correlación	1,000
		Sig. (bilateral)	,851
		N	90
PENSAMIENTO CRÍTICO		Coeficiente de correlación	,851
		Sig. (bilateral)	1,000
		N	90

Nota: Datos extraídos de la muestra.

Análisis:

Se observa que el coeficiente de Spearman es $R = 0,851$ (existiendo una correlación fuerte) con significancia de 0,000 siendo esto menor al 5% ($p < 0.05$) es decir que la dimensión Autonomía significativamente se relaciona con el pensamiento crítico en estudiantes de un pedagógico privado de Lima. Por lo tanto, se rechazó la hipótesis nula.

V. DISCUSIÓN

En este acápite se discuten y analizan los resultados, antecedentes y referente teórico sobre la coevaluación y el pensamiento crítico en estudiantes de educación de un pedagógico privado de Lima.

Al identificar la relación entre la evaluación por pares y el pensamiento crítico, las instituciones educativas pueden desarrollar estrategias para influir en el rendimiento académico de los estudiantes en la educación superior, ya que la evaluación por pares puede crear conexiones conscientes e inconscientes con los estudiantes para influir en su pensamiento crítico, lo que resulta en una mejora significativa. su formación profesional. La discusión en este capítulo permite una interpretación más amplia de los hallazgos, que se presentan de manera ordenada y sistemática con suficiente apoyo teórico para defender la importancia del estudio.

En cuanto a la discusión de la hipótesis general: la relación que existe entre la coevaluación y el pensamiento crítico en estudiantes de educación de un pedagógico privado de Lima, se encontró una correlación fuerte entre ambas variables pues el coeficiente de Spearman fue de 0,893, con significancia de 0,000 procediendo a rechazar la hipótesis nula, coincidiendo con el estudio de Rivadeneira, et al. (2021) quienes desde su artículo publicado se propusieron la identificación analítica de la evaluación y el pensamiento crítico en la universidad.

Como resultado se halló que es importante analizar el soporte conceptual, habilidades, capacidades para una propuesta lógico, racional, ordenado y sistemático del pensamiento crítico a partir de modelos de evaluación debidamente sustentado, por lo cual concluyeron que el proceso del pensamiento crítico en los alumnos universitarios y la práctica en las actividades académicas y profesionales debe darse de forma autorregulada a partir de la evaluación. Sin embargo existe discrepancia con Quispe (2022) quien logró determinar la relación de la coevaluación y el pensamiento crítico en estudiantes de una universidad pública, logrando establecer que un 52.50% de estudiantes demostraron niveles deficientes y regular en la coevaluación mientras

que un 48.75% de ellos niveles deficientes y regular en el pensamiento crítico. Finalmente, el autor concluye que, el pensamiento crítico no se relaciona positivamente con la coevaluación, con un valor de Rho de Spearman = -0,017 y una significancia de 0,883.

La revisión por pares de Quispe (2022) se relaciona significativamente con el pensamiento crítico entre estudiantes de turismo de la Universidad Pública del Cusco, los resultados muestran que la revisión por pares no se relaciona con el pensamiento crítico entre estudiantes. Es decir, hubo una relación negativa, y se determinó que no hubo o ninguna relación entre la variable coevaluación y la variable pensamiento crítico. Su valor equivalente es -0.017, que es un nivel negativo extremadamente bajo.

Por otro lado en el estudio de Huerta et al, (2021), en el artículo titulado La evaluación por pares en la Educación Superior, propusieron determinar las concordancias y desacuerdos de las notas que daban los maestros y los estudiantes desde el enfoque de la coevaluación concluyéndose que la coevaluación se constituye en una importante herramienta que hace posible reflexiones de los resultados de los aprendizajes tanto al docente que evalúa como del estudiante que reflexiona la forma que está aprendiendo.

Otro aporte es el de Quiñonez y Salas (2019) quienes plantearon en su investigación una idea para mejorar el pensamiento crítico en los estudiantes, y de esta manera puedan elevar su rendimiento académico y acortar la brecha entre el saber inicial y un óptimo logro de aprendizaje. Este estudio estuvo enmarcado dentro del paradigma positivista tomándose en cuenta el enfoque cuantitativo, se describieron los hallazgos y aplicándose los instrumentos para un solo momento, en el que se utilizaron los cuestionarios registrándose en ellos la información recogida. Con los resultados obtenidos se elaboraron las propuestas pedagógicas con estrategias que desarrollen el pensamiento crítico de todos los estudiantes

En cuanto a la discusión de la primera hipótesis en su dimensión participación y el pensamiento crítico en estudiantes de educación de un pedagógico privado de Lima, se encontró una correlación moderada entre la dimensión participación y el

pensamiento crítico, siendo el estimado de Spearman = 0,505 y la significancia de 0,000 menor al 5%, procediendo a rechazar hipótesis nula. Concordando con Vizcaíno et al, (2017) quienes abordaron un estudio sobre la coevaluación y el pensamiento crítico y los efectos positivos que se encuentran la participación activa de estudiantes universitarios, concluyendo que el uso regular de la coevaluación como la práctica de la evaluación colaborativa y participativa, aporta positivamente en mejorar en el pensamiento crítico, ya que se propicia el diálogo y el encuentro con su coetáneo y con el profesor que lo acompaña en este proceso educativo dentro de la dimensión lógica y dialógica.

Principio de Participación, Antolin & Falieres (2006), sostiene que los alumnos intervienen en el proceso de aprendizaje al expresar sus pensamientos sobre sus compañeros y su trabajo. Por ello, en este principio es parte importante de la evaluación global, ya que todos participan activamente en cada paso, desde evaluar qué, cómo y cuándo hacerlo, y hacerlo en base a los resultados obtenidos. De esta manera, señala Lugo (2018), abre el camino a la evaluación participativa con un enfoque centrado en los procesos de aprendizaje colaborativo que permiten a los estudiantes reconstruir el conocimiento, lo cual está muy relacionado con el constructivismo. De acuerdo con los principios participativos de la evaluación compartida, la perspectiva colectiva permite las propuestas de metodologías y estrategias que permitan a los alumnos desempeñar el papel de destinatarios como agentes que solo realizan las tareas asignadas por el docente, y toman un papel más activo en la propuesta de soluciones y defendiendo los propios estándares de evaluación

En los resultados hallados por Quispe (2022) con relación a la primera hipótesis específica: La dimensión de participación y el pensamiento crítico, fueron negativas y bajas, lo que indica que no existe una relación significativa entre la dimensión de participación de la coevaluación y el pensamiento crítico

También es concordante con Barandica y Pérez (2019) quienes se propusieron aportar en el proceso de evaluación desde el análisis, entendimiento y la organización de los conocimientos para evidenciar los aprendizajes y el desarrollo del pensamiento

crítico de los estudiantes, hallando que los docentes encuentran una relación directa del pensamiento crítico y la evaluación, la necesidad de resaltar la evaluación de aprendizajes para propiciar el pensamiento crítico y como herramienta eficiente y eficaz para el abordaje de la participación en acciones evaluativas en relación al aprendizaje de los estudiantes.

En cuanto a la discusión de la segunda hipótesis en su dimensión negociación y el pensamiento crítico en alumnos de educación de un pedagógico privado de Lima, se encontró una correlación significativa, siendo el índice de Spearman de 0,778 y la significancia de 0,000 inferior al 5%, entonces se descartó la hipótesis nula. Sin embargo para Quispe (2022) existió una correlación negativa y muy baja, demostrando con esto también que, , no hubo relación positiva y significativa entre la dimensión negociación y el pensamiento crítico.

Por ello se cita concordantemente a Álvarez et al (2020) quienes en su artículo publicado describieron las etapas de las habilidades del pensamiento crítico en los alumnos, encontrando que el 80,0% de los estudiantes se hallaron en el nivel de inicio y proceso en contraparte del 20% que se encontraron en situación de logro, concluyendo que los docentes de educación superior deben empoderar su práctica pedagógica en el uso de metodologías y estrategias que favorezcan el desarrollo del pensamiento crítico de sus alumnos, para lo cual es importante la negociación entre docente y alumno en lo relacionado al proceso de enseñanza y las formas de aprender., como afirman Antolin & Falieres (2006), ante situaciones conflictivas, propone una interacción entre las personas con el objetivo de delimitar desacuerdos. Su importancia recae en el diálogo respetuoso y tolerante.

En cuanto a la discusión de la tercera hipótesis en su dimensión de transformación y el pensamiento crítico, se encontró una correlación significativa entre la dimensión Transformación y el pensamiento crítico, siendo el coeficiente de Spearman de 0,844 y la significancia de 0,000 menor al 5%, procediéndose a rechazar la hipótesis nula. Cocordando con Benavides y Ruíz (2022) quienes, a través de una revisión bibliográfica identificaron y analizaron fuentes teóricas del desarrollo del pensamiento crítico en el escenario educativo, encontrando que el pensamiento crítico,

es preponderante para alcanzar la formación completo de los alumnos, resolviendo situaciones o problemas desde la postura de pensador crítico, utilizando capacidades específicas como apreciación personal, comunicación de ideas, así como la autorregulación, para ello es importante la autoevaluación del sujeto para lograr una transformación académica en el estudiante. Un estudio que no se relaciona con este resultado es el de Quispe (2022) la correlación entre la dimensión transformación y el pensamiento crítico es negativa y muy baja, demostrando con ello que, tampoco hubo relación

Principio de transformación, como mencionan Antolin & Falieres (2006), la coevaluación está encaminada a la transformación dentro del aula. Ella debe permitir en cada estudiante la innovación y búsqueda de opciones que optimicen el proceso de aprendizaje de sí mismo y los demás. Al respecto Lugo (2018) afirma que la coevaluación, desde este principio, debe dotarse de flexibilidad pues debe considerar todos los posibles contextos, habilidades y características de cada alumno. Es decir, debe situarse dentro de los criterios de la educación cambiante

Finalmente, en la discusión la cuarta hipótesis correspondiente a la dimensión autonomía y el pensamiento crítico en alumnos de educación de un pedagógico privado de Lima, se encontró una relación fuerte entre la dimensión autonomía y el pensamiento crítico siendo Spearman de 0,851 y la significancia de 0,000 por lo cual se refutó la hipótesis nula, coincidiendo con el estudio de Betancourt et al, (2017) quienes realizaron este estudio sobre las habilidades de razonamiento verbal, análisis argumentativo, propuesta de hipótesis, uso de probabilidad e incertidumbre y toma de decisiones para la solución de problemas en estudiantes universitarios en Chile, concluyendo que urge implementar en la formación superior metodologías y programas para estimular en los universitarios el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico optando una postura reflexiva, autónoma y crítica para la resolución de problemas sociales y académicos, siempre incidiendo en la coevaluación como estrategia para la toma de decisiones.

En el estudio de Quispe (2022) se observó una correlación negativa y muy baja entre la dimensión autonomía y la variable del pensamiento crítico, concluyendo con

esto que, en los alumnos de la carrera de turismo, no se halló una relación significativa.

Principio de autonomía, el propósito de la coevaluación, afirman Antolin & Falieres (2006), es desarrollar la autonomía del estudiante, es decir, su capacidad para brindar un criterio autónomo y crítico respecto de su realidad, aprendizaje y las relaciones que establece con los demás, para tomar decisiones responsables según el contexto. La coevaluación convierte así el proceso de aprendizaje en una experiencia rica y motivadora que invita a la reflexión y la crítica. La evaluación ya no es asunto del docente como único sujeto de evaluación, y de esta forma el estudiante aprende y desarrolla estas habilidades para emitir juicios de valor sobre sus compañeros y su propio trabajo. Así, como señala Lugo (2018), la autonomía es una habilidad que desarrollan los estudiantes, lo que significa que la autonomía debe ser una práctica activa, asumiendo la responsabilidad de determinar las metas, recursos y estrategias que se utilizarán para lograr el aprendizaje; Para desarrollar la autonomía dentro y fuera, es importante alcanzar un cierto nivel de conciencia sobre el proceso de aprendizaje, es decir, pensar constantemente en él y tomar la decisión más adecuada, pero no durante este proceso la presencia de profesores. Es muy importante que los estudiantes puedan actuar independientemente de esta manera.

Los aspectos positivos del desarrollo de la investigación destacan los beneficios de aprender más sobre los temas abordados en este estudio, enriquecer el conocimiento personal y descubrir la realidad del fenómeno en estudio sin la intervención o manipulación de variables. es el caso de esta investigación correlacional. También, se contó con el apoyo de participantes voluntarios, para la muestra de investigación.

Como fortaleza fueron los descubrimientos teóricos, las herramientas bien diseñadas, la experiencia adquirida en la investigación, y queda el desafío de profundizar más en el tema de estudio para seguir trabajando en la evaluación por pares y el pensamiento crítico que son muy valiosas y útiles en el ámbito educativo.

VI. CONCLUSIONES:

Primera: Se determinó la existencia de una correlación fuerte entre la coevaluación y el pensamiento crítico pues el coeficiente de Spearman fue de 0,893, esto significa que, si la coevaluación es participativa, reflexiva y orientada pertinentemente, entonces la capacidad para el pensamiento crítico en los estudiantes puede ser fortalecida y adecuada.

Segunda: Se encontró una correlación moderada entre la dimensión participación y el pensamiento crítico, siendo el estimado de Spearman = 0,505, es decir que, si los estudiantes tienen una participación significativa en el proceso de coevaluación de sus aprendizajes, entonces mejorara su capacidad de razonamiento crítico.

Tercera: Se identificó una correlación significativa entre la dimensión negociación y el pensamiento crítico, siendo el índice de Spearman de 0,778, esto significa que, si el docente es capaz de negociar con habilidad el proceso de evaluación entre pares, donde el estudiante acepte participar voluntariamente y con interés, entonces su capacidad para el pensamiento crítico mejorará sosteniblemente.

Cuarta: Se pudo determinar una correlación significativa entre la dimensión transformación y el pensamiento crítico, siendo el coeficiente de Spearman de 0,844, es decir que si la coevaluación logra cambiar la motivación e interés del educando por mejorar a partir de sus reflexiones, entonces el pensamiento crítico será más pertinente a su formación integral.

Quinta: Se identificó una relación fuerte entre la dimensión autonomía y el pensamiento crítico siendo Spearman de 0,851, por lo cual se puede aseverar que, si se estimula y desarrolla adecuadamente la autonomía en los estudiantes para evaluar sus propios aprendizajes, su pensamiento crítico también será desarrollado de manera adecuada.

VII. RECOMENDACIONES

1. A los directivos del pedagógico privado de Lima, propiciar reuniones colegiadas con el personal docente a fin de implementar acciones sobre la coevaluación y el pensamiento crítico en la planificación curricular.
2. Realizar reuniones colegiadas de manera sistemática con el propósito de actualizar a los docentes y apropiarse de estrategias nuevas que les permita proponer e implementar mayor participación de los estudiantes en el proceso de la evaluación por pares.
3. A los docentes propiciar siempre el sentido y el objetivo de la coevaluación, procurando el desarrollo importancia de establecer acciones para la negociación de la evaluación entre pares, con el propósito de que este tipo de evaluación sea objetiva y refleje resultados relevantes al desempeño de los estudiantes.
4. Buscar estrategias que propicien la transformación en el aula permitiendo que sean los estudiantes los actores de su aprendizaje y evaluación, al brindar espacios de reflexión para la mejora continua de su formación integral, mejorando así la habilidad de analizar la información para llegar a las mejores decisiones posibles.

REFERENCIAS

- Ajjawi, R., Tai, J., Dawson, Ph., & Buod, D. (2018). Conceptualising evaluative judgment for sustainable assessment in higher education. *Developing Evaluative Judgement in Higher Education: Assessment for knowing and producing quality work* (pp. 7-17). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315109251>
- Andrade, H. (2019). A Critical Review of Research on Student Self-Assessment. *Frontiers in Education*, 4(87), 1-13. <https://doi.org/10.3389/feduc.2019.00087>
- Antolin A. & Falieres N. E. (2006). Cómo mejorar el aprendizaje en el aula y poder evaluarlo. CADIEX. Montevideo. <https://catalogosiidca.csuca.org/Record/CR.000084431>
- Álvarez, M. Y., Menacho, I., Esquiagola, E. A., y Camarena, J. L. (2020). Habilidades del pensamiento crítico. Lima, Perú. *INNOVA Research Journal*, (2), 97-110. <https://revistas.uide.edu.ec/index.php/innova/article/view/1551/1792> DOI: <https://doi.org/10.33890/innova.v5.n3.2.2020.1551>
- Bacchus, R., Colvin, E., Knight, E., & Ritter, L. (2020). When rubrics aren't enough: Exploring exemplars and student rubric co-construction. *Journal of Curriculum and Pedagogy*, 17(1), 48-61 <https://doi.org/10.1080/15505170.2019.1627617>
- Barrientos, E., López, V., & Pérez, D. (2019). ¿Por qué hago evaluación formativa y compartida y/o evaluación para el aprendizaje en EF? La influencia en la formación inicial y permanente del profesorado. *Retos*, 36, 37-43. Obtenido de <https://n9.cl/ygiz> DOI: <https://doi.org/10.47197/retos.v36i36.66478>
- Barandica, A. y Pérez, M. (2021). Evaluación de aprendizajes para el fortalecimiento del pensamiento crítico. <https://repositorio.cuc.edu.co/handle/11323/5575> .
- Benavides, Cl. Y Ruíz, A. (2022). Critical thinking in education: a systematic review. *Inova educ*, 4 (2), 62-79. <https://revistainnovaeducacion.com/index.php/rie/article/download/572/535>: <https://doi.org/10.35622/j.rie.2022.02.004>

- Betancourt, S. Muñoz, K. y Rosas, T. (2017). Evaluation of critical thinking skills in higher education students in the region of Atacama Chile. *Prospectiva*, 23, 199-223. <https://www.redalyc.org/journal/5742/574262308009/html/>
- Bezanilla, M. J., Fernández-Nogueira, D., Poblete M. y Galindo-Domínguez, H. (2019) Methodologies for teaching-learning critical thinking in higher education: The teacher's view. *Thinking Skills and Creativity* . <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2019.100584>
- Bilbao, A., & Villa, A. (2019). Avances y limitaciones en la evaluación del aprendizaje a partir del proceso de convergencia . *Visión docente y discente en los grados de educación Infantil y Primaria. Educación XX1*, 22(1), 45-69. <http://revistas.uned.es/index.php/educacionXX1/article/view/19976>
- Borja M. (2018). La coevaluación y el desarrollo del pensamiento crítico en escenarios de educación secundaria. *Universidad Del Norte*. <https://repositorio.uptc.edu.co/handle/001/6005>
- Brookhart, S., & Ruiz-Primo, M. (2018). *Using feedback to improve learning*. Routledge ISBN 9781138646575
- Cañadas, L. (2020). Evaluación formativa en el contexto universitario: oportunidades y propuestas de actuación. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 14(2), e1214. <http://dx.doi.org/10.19083/ridu.2020.1214>
- Carless, D., Chan, K., To, J., Lo, M., & Barrett, E. (2018). Developing students' capacities for evaluative judgement through analysing exemplars. En D. Boud, R. Ajjawi, P. Dawson, & J. Tai (Eds.), *Developing Evaluative Judgement in Higher Education: Assessment for knowing and producing quality work* (pp. 108-116). Routledge. DOI:104324/9781315109251-12
- Delgado, J., Medina, N., & Becerra, M. (2020). La evaluación por pares. Una alternativa de evaluación entre estudiantes universitarios. *Rehuso*, 5(2), 14-26. <https://revistas.utm.edu.ec/index.php/Rehuso/article/view/1684>
- Deroncele, A., Nagamine, M. y Medina, D. (2020). Desarrollo del pensamiento crítico. *Maestro y Sociedad*, 17(3), 532-546. <https://maestrosociedad.uo.edu.cu/index.php/MyS/article/view/5220>

- Díaz J.E. (2017). método histórico reflexivo para el desarrollo del pensamiento crítico. Socabaya, Arequipa-2017. Universidad Nacional San Agustín de la UNSA. <http://repositorio.unsa.edu.pe/handle/UNSA/2960>
- Facione, P. (20 de 06 de 2007). Pensamiento crítico: ¿qué es y por qué es importante? <https://eduteka.icesi.edu.co/pdfdir/PensamientoCriticoFacione.pdf>
- Fëdorov F., A. N. (2006). Siglo XXI, la universidad, el pensamiento crítico y el foro virtual. *Revista Iberoamericana De Educación*, 38(5), 1-11. <https://doi.org/10.35362/rie3852622>
- Fisher, A. (2001). *Critical thinking: An introduction*. New York: Cambridge
- Gladovic, C., Hong-Meng Tai, J., & Dawson, P. (2021). Qualitative approaches to researching evaluative judgement in pedagogical activities: a case study. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 47(2), 231-244. <https://doi.org/10.1080/02602938.2021.1901854>
- González-Zamora, J. E., & Ferré, J. (2006). Lack of detrimental effects of *Bacillus thuringiensis* Cry toxins on the insect predator *Chrysoperla carnea*: a toxicological, histopathological, and biochemical analysis. *Applied and Environmental Microbiology*, 72(2), 1595-1603. <https://maestrosociedad.uo.edu.cu/index.php/MyS/article/download/5220/4730/>
- Haughney, K., Wakeman, S., & Hart, L. (2020). Quality of Feedback in Higher Education: A Review of Literature. *Educ. Sci.*, 10(60), 1-15. <https://doi.org/10.3390/educsci10030060>
- Hill, J. y West, H. (2020). Improving the Student Learning Experience through Dialogic FeedForward Assessment. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 45(1), 82–97 <https://doi.org/10.1080/02602938.2019.1608908>
- Huerta, L., Llorens, J.y Marin J. (2021). La evaluación por pares en Educación Superior. *Química*. 32 (1), 112-121. <https://www.researchgate.net/publication/348471079>
- Ibarra-Sáiz, M. S., Rodríguez-Gómez, G. y Boud, D. (2020). Developing student competence through peer assessment: the role of feedback, self-regulation and evaluative judgement. *Higher Education*. Publicado online.

<https://doi.org/10.1007/s10734-019-00469-21>

Kilgour, P., Northcote, M., Williams, A., & Kilgour, A. (2019). A plan for the co-construction and collaborative use of rubrics for student learning. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 45(1), 140-153.
<https://doi.org/10.1080/02602938.2019.1614523>

La coevaluación para mejorar la calidad del aprendizaje de los estudiantes universitarios *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, vol. 22, núm. 3, 2008, pp. 127-140.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27418813008>

Lara, V. (2017). Critical thinking development through the implementation of problem-based learning *Desenvolvimento do pensamento crítico através da implementação da aprendizagem baseada em problemas . Psicologia Escolar y Educativa* 21(1), 65-77. <https://doi.org/10.1590/2175-3539201702111072>

Lugo P. A. (2018). La coevaluación como estrategia para el fortalecimiento del aprendizaje cooperativo en el área de filosofía. Tesis de maestría. Universidad Externado de Colombia.
<https://bdigital.uexternado.edu.co/bitstreams/05c09182-d837-4989-92b2-c98bb0983b38/download>

Mabres, A. (s.f.) Problemas y perspectivas de las universidades peruanas
<http://www.grade.org.pe/upload/publicaciones/archivo/download/pubs/NPD/NPD12-2.pdf>

MINEDU. (2018). Formación inicial del docente.
<http://www.minedu.gob.pe/superiorpedagogica/pfc/>

Moreno Bayardo, M. G. (2019). Temas clave de la evaluación de la educación básica. *Revista mexicana de investigación educativa, RMIE*, 2019, VOL. 24, NÚM. 81, PP. 633-644 (ISSN: 14056666)

Moyo, M.(2019). The 5 Cs for Developing an Effective Poster Presentation. *Journal of Radiology Nursing*, 38(3), 210-212
<https://doi.org/10.1016/j.jradnu.2019.05.015>

Naidoo, O., Tai, J., & Penman, R. (2020). Preparing students for the future through developing evaluative judgement. *The Clinical Teacher*, 18(2), 1-6.

<https://doi.org/10.1111/tct.13268>

Nikerson, R., Perkins, D. & Smith, E. (1998). Enseñar a pensar. Barcelona: Paidós.
<http://www.aufop.com/aufop/home/>

Núñez, S., Ávila, J. y Olivares, S. (2017). The development of critical thinking abilities in university students by means of problem-based learning. *Revista iberoamericana de educación superior*, 8 (23), 84-103
<https://www.redalyc.org/jatsRepo/2991/299152904005/html/index.html>

Organización de los Estados Americanos. (2021). Educación superior productividad y competitividad en Iberoamérica. <https://cutt.ly/gCQHGOo>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, I. C. (1999). Conferencia Mundial sobre la Educación. Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI. París, Francia. UNESCO. Executive Board, 134th session, 1990 [97]

Ponce, E., & Marcillo, C. (2020). Auto-evaluación y coevaluación: una experiencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Revista Dominio de las Ciencias*, 6(2), 246-260. Obtenido de <https://dominiodelasciencias.com/ojs/index.php/es/article/view/1216/1985>

Paul, R. & Elder, L. (2003). Una mini-guía para el pensamiento crítico, conceptos y herramientas. <https://www.criticalthinking.org/resources/PDF/SP-ConceptsandTools.pdf>

Quiñoñez, B. y Salas, M. (2019). Pensamiento crítico como estrategia para mejorar el desempeño académico desde el área de Ciencias Sociales. [Tesis Maestría] Universidad de La Costa, Colombia. <https://repositorio.cuc.edu.co/bitstream/handle/11323/5922/PENSAMIENTO%20CR%C3%8DTICO%20COMO%20ESTRATEGIA%20.pdf>

Quispe, H. (2022). La coevaluación y el pensamiento crítico en estudiantes de la carrera de turismo de una Universidad Pública de Cusco, 2021. [Tesis Maestría] Universidad Cesar Vallejo. Repositorio Institucional <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/77918>

Ramos, C. (2020). The scope of an investigation. *CienciAmérica*, 9 (3), 1-5.
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7746475.pdf>

- Rivadeneira, A., Hernández, B., Loo, Ignacio., Mendoza, K. Rivadeneira, J. y Rivadeneira, L. (2021). Critical thinking and its evaluation in higher education. *Society and Development*, 10 (3), 1-6 . DOI: <https://doi.org/10.33448/rsd-v10i3.13748>
- Rovira, I. (2018) El andamiaje en la psicología educativa. <https://psicologiyamente.com/desarrollo/andamiaje-psicologia>
- Salazar, R. (2020). Pensamiento crítico y rendimiento académico Universidad Nacional José Faustino Sánchez Carrión-2018. [Tesis Maestría] Universidad Peruana Cayetano Heredia, Perú. https://repositorio.upch.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12866/7816/Pensamiento_SalazarMeza_Robert.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Sampayo A. (2021) Coevaluación y sus aplicación en aulas educativas. *Ciencia y Filosofía*. 5:2-17. <https://doi.org/10.38128/cienciayfilosofa.v5i5.32>
- Serrano, J. y Pons, R. (2011). El Constructivismo hoy: enfoques constructivistas en educación. *Revista electrónica de investigación educativa*, 13(1), 1–28. <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/268/431>
- Smyth, P., & Carless, D. (2020). Theorising how teachers manage the use of exemplars: Towards mediated learning from exemplars. *Assessment & Evaluation in Higher Education* , 46(3), 393-406. <https://doi.org/10.1080/02602938.2020.1781785>
- Sunedu. (2021). III Informe bienal sobre la realidad universitaria en el Perú. <https://unjfsc.edu.pe/wp-content/uploads/2022/03/III-Informe-Bienal-sobre-la-Realidad-Universitaria-en-el-Per%C3%BA.pdf>
- Scott, C.L. 2015. El futuro del aprendizaje 2 ¿Qué tipo de aprendizaje se necesita en el siglo XXI? *Investigación y Prospectiva en Educación UNESCO*, París. [Documentos de Trabajo ERF, No. 14]. University Press. ISBN : 978-92-3-001241-0
- Tam, A. (2020). Undergraduate students' perceptions of and responses to exemplar-based dialogic feedback. *Assessment & Evaluation in Higher Education* , 46(2), 269-285. <https://doi.org/10.1080/02602938.2020.1772957>
- Torres, P.; Cobo, J. *Revista de Filosofía*, Vol. 39, N°101, 2022, pp. 494 - 505 495

Universidad del Zulia. Maracaibo-Venezuela. ISSN: 0798-1171 / e-ISSN: 2477-9598

Villarini A. R. (2001). Teoría y pedagogía del pensamiento crítico. *Perspectivas psicológicas*. 3:35-42. <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/pp/v3-4/v3-4a04>

Zeballos Hurtado, N. J. (2018). Pensamiento crítico y aprendizaje en los estudiantes de Ingeniería Mecánica Eléctrica de la Universidad José Carlos Mariátegui, 2017. [Tesis Doctorado]. Universidad Cesar Vallejo. Perú. RepositorioInstitucional. https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/38816/zeballos_hn.pdf?sequence=1&isAllowed=

ANEXOS

ANEXO 1. MATRIZ DE CONSISTENCIA

Coevaluación y pensamiento crítico en estudiantes de educación de un pedagógico de Lima, 2022.

Jenny Adriana Rivas Becerra

PROBLEMAS	OBJETIVOS	HIPÓTESIS	VARIABLES DIMENSIONES	INDICADORES	ITEMS
<p>Problema General ¿Cuál es la relación entre la coevaluación en el pensamiento crítico en estudiantes de educación de un pedagógico de Lima, 2022?</p> <p>Problemas específicos:</p> <p>Problema específico 1 ¿Cómo se relaciona la participación y el pensamiento crítico en estudiantes de educación de un pedagógico de Lima, 2022?</p> <p>Problema específico 2 ¿Cómo se relaciona la negociación y el pensamiento crítico en estudiantes de educación de un pedagógico de Lima, 2022?</p> <p>Problema específico 3 ¿Cómo se relaciona la transformación y el pensamiento crítico en estudiantes de educación de un pedagógico de Lima, 2022?</p> <p>Problema específico 4 ¿Cómo se relaciona la autonomía y el pensamiento crítico en estudiantes de educación de un pedagógico de Lima, 2022?</p>	<p>Objetivo General Determinar la relación que hay entre la coevaluación y el pensamiento crítico en estudiantes de educación de un pedagógico de Lima, 2022</p> <p>Objetivos Específicos</p> <p>Objetivo Específico 1 Determinar la relación que existe entre la participación y el pensamiento crítico, en estudiantes de educación de un pedagógico de Lima-2022.</p> <p>Objetivo Específico 2 Determinar la relación que existe entre la capacidad de negociación y el pensamiento crítico en estudiantes de educación de un pedagógico de Lima-2022.</p> <p>Objetivo Específico 3 Conocer la relación que existe entre la capacidad de transformación y el pensamiento crítico en estudiantes de educación de un pedagógico de Lima-2022.</p> <p>Objetivo Específico 4 Conocer la relación que existe entre la capacidad de la autonomía y el pensamiento crítico en estudiantes de educación de un pedagógico de Lima-2022.</p>	<p>Hipótesis General Existe relación directa entre la coevaluación y el pensamiento crítico en estudiantes de educación de un pedagógico de Lima, 2022</p> <p>Hipótesis Específicas</p> <p>Hipótesis Específica 1 La capacidad de participación se relaciona directamente con el pensamiento crítico en estudiantes de educación de un pedagógico de Lima-2022.</p> <p>Hipótesis Específica 2 La capacidad de negociación se relaciona directamente con el pensamiento crítico en estudiantes de educación de un pedagógico de Lima-2022.</p> <p>Hipótesis Específica 3 La capacidad de transformación se relaciona directamente con el pensamiento crítico en estudiantes de educación de un pedagógico de Lima-2022.</p> <p>Hipótesis Específica 4 La capacidad de la autonomía se relaciona directamente con el pensamiento crítico en estudiantes de educación de un pedagógico de Lima-2022.</p>	<p>VI = V1 Coevaluación</p> <p>Dimensiones:</p> <p>Participación</p> <p>Negociación</p> <p>Transformación</p> <p>Autonomía</p> <p>V2 = VD Pensamiento crítico</p> <p>Dimensiones</p> <p>Lógica</p> <p>Sustantiva</p> <p>Contextual</p> <p>Dialógica</p> <p>Pragmática</p>	<p>-Establecer estrategias -Aprendizaje colaborativo. -Proposición de soluciones y criterios evaluativos</p> <p>-Negociación del respeto y tolerancia -Interacción ética. -Empatía y autorregulación</p> <p>-Evaluación crítica -Desarrollo autorreflexivo -Proceso meta cognitivo</p> <p>-Procesos de aprendizaje -Experiencias de aprendizaje personal -Decisiones orientadas por el docente</p> <p>Orientado así mismo Genuino y auténtico</p> <p>Métodos conductuales Alerta al contexto Analítico y perspicaz</p> <p>Lógico e intuitivo Sensible a la diversidad y creativo</p> <p>Autoconocimiento Alerta al contexto y comunicador eficaz</p> <p>Proactivo Valiente y sincero Honrado</p>	<p>1-2 3-4 5-6</p> <p>7-8 9-10 11-12</p> <p>13-14 15-16 17-18</p> <p>19-20 21,22,23</p> <p>24-25</p> <p>1,2,3 4-5</p> <p>6-7 8-9 10</p> <p>11-13 14-15</p> <p>16-17 19-20</p> <p>21-22 23-24 25</p>

TIPO Y DISEÑO	POBLACIÓN Y MUESTRA
<p>Tipo: Básico</p> <p>Nivel: Descriptivo - Correlacional</p> <p>Diseño: No experimental / Transversal</p> <p>Enfoque: Cuantitativo</p>	<p>Población: 90 estudiantes de Educación de un pedagógico de Lima-2022</p> <p>Tipo de muestreo: Muestreo Probabilístico Aleatorio Simple</p> <p>Tamaño de la muestra: 90 estudiantes de Educación de un pedagógico de Lima-2022</p>

ANEXO 2: MATRIZ DE OPERACIONALIZACIÓN DE LAS VARIABLES

Variable 1: Coevaluación

Definición conceptual	Definición operacional	Dimensión	Indicadores	Escala de medición
<p>La coevaluación tiene como propósito considerar el nivel, la cantidad, el valor, cantidad o éxito de los frutos del aprendizaje en conjunto. En otras palabras, los alumnos examinan y califican a otros. Como experiencia de aprendizaje. Borja (2018)</p>	<p>La variable se operacionalizó a través de sus dimensiones: Principio de negociación, principio de transformación y principio de autonomía.</p>	Participación	<ul style="list-style-type: none"> -Establecer estrategias -Aprendizaje colaborativo -Proposición de soluciones y criterios evaluativos. 	Totalmente de acuerdo.
		Negociación	<ul style="list-style-type: none"> -Negociación del respeto y tolerancia. -Interacción ética. -Empatía y autorregulación. 	Indiferente.
		Transformación	<ul style="list-style-type: none"> -Evaluación crítica. -Desarrollo autorreflexivo -Proceso metacognitivo 	En desacuerdo.
		Autonomía	<ul style="list-style-type: none"> -Procesos de aprendizaje -Experiencias de aprendizaje personal -Decisiones orientadas por el docente. 	Totalmente en desacuerdo.

Fuente: Elaboración propia

Variable 1. Pensamiento Crítico

Definición conceptual	Definición operacional	Dimensión	Indicadores	Escala de medición
<p>Se indica como pensamiento crítico al proceso que pasa un individuo para que pueda mejorar determinadas habilidades del pensamiento como el saber razonar de manera reflexiva y crítica sobre diversos temas o situaciones en las que se encuentre analizando.</p> <p>Facione (2007)</p>	<p>La variable se operacionalizó a través de sus dimensiones: Análisis, inferencia, explicación, interpretación, autorregulación y evaluación.</p>	Lógica	-Orientado a sí mismo. -Genuino y auténtico.	Totalmente de acuerdo.
		Sustantiva	-Métodos conductuales -Alerta al contexto -Analítico y perspicaz.	De acuerdo. Indiferente.
		Contextual	-Lógico e intuitivo. -Sensible a la diversidad y creativo.	En desacuerdo.
		Dialógica	-Autoconocimiento -Alerta al contexto y comunicador eficaz.	Totalmente en desacuerdo
		Pragmática	-Proactivo. -Valiente y sincero. -Honrado.	

Fuente: Elaboración propia

ANEXO 3. INSTRUMENTOS DE RECOLECCION DE DATOS

CUESTIONARIO PARA MEDIR VARIABLES DE INVESTIGACIÓN

Es muy grato presentarme ante usted, el suscrito Br. Jenny Adriana Rivas Becerra con Nro. DNI. 09082916, de la Universidad César Vallejo. La presente encuesta constituye parte de una investigación de título: **“La coevaluación y el pensamiento crítico en estudiantes de educación de un pedagógico de Lima, 2022”**, el cual tiene fines únicamente académicos manteniendo completa y absoluta discreción.

Agradecemos su colaboración por las respuestas brindadas de la siguiente encuesta:

Instrucciones: Lea detenidamente las preguntas formuladas y responda con seriedad, marcando con un aspa en la alternativa correspondiente.

Variable 1: Coevaluación.

Variable 2: Pensamiento crítico.

Escala valorativa

Escala de medida	Valor
Totalmente en Desacuerdo (TeD)	1
En desacuerdo (EA)	2
Indiferente (I)	3
De acuerdo (DA)	4
Totalmente en acuerdo (TdA)	5

Ítems o preguntas	1	2	3	4	5
Variable 1. COEVALUACIÓN	TeD	EA	I	DA	TdA
Dimensión 1: PARTICIPACIÓN					
¿Los profesores(as) elaboran estrategias valorativas para medir el progreso de aprendizaje de sus estudiantes?					
Se considera como parte del plan de estudios la coevaluación o evaluación de pares ?					
¿Los estudiantes participan en actividades en conjunto y de pares fomentando el aprendizaje colaborativo?					
¿Se promueve mediante actividades grupales de diversas materias el aprendizaje colaborativo?					
¿Desarrollan con facilidad las estrategias de evaluación aplicadas durante las sesiones de clase?					
¿Orientan a los estudiantes a tomar decisiones de manera crítica?					
Dimensión 2. NEGOCIACIÓN					
¿Se respeta las distintas opiniones propuestas entre estudiantes y profesores?					
¿En una evaluación de pares se observa tolerancia entre los estudiantes?					
¿Se demuestra honestidad y rectitud en los estudiantes al momento de la evaluación entre pares?					
¿Los profesores(as) interactúan entre sí considerando la ética profesional?					
¿Los estudiantes y profesores mantienen una fluida comunicación basada en el respeto y buen compañerismo?					
Los estudiantes comparten las emociones de tus compañeros al ver sus logros académicos?					
Dimensión 3: TRANSFORMACIÓN					
¿Los estudiantes asumen una posición crítica					

cuando evalúan a sus compañeros?					
¿Te sientes en la capacidad de autoevaluarte y evaluar a otros de manera crítica?					
¿Los estudiantes son capaces de realizar una interpretación pertinente de sus evaluaciones?					
¿Los estudiantes modifican sus hábitos educativos luego de reflexionar tras los resultados de sus evaluaciones?					
¿Se apoya conscientemente las ideas y argumentos de los profesores, vertidos para el aprendizaje?					
¿Los docentes realizan su apreciación crítica o autoevaluación al término de sus labores pedagógicas?					
Dimensión 4: AUTONOMÍA					
¿La coevaluación aplicada genera el aprendizaje personal o autoaprendizaje en los estudiantes?					
¿Los docentes y alumnos entienden que la coevaluación forma parte del proceso de aprendizaje de los estudiantes?					
¿Los estudiantes comparten lo aprendido con sus compañeros de aula y amigos?					
¿Los profesores(as) de aula crean espacios para que los alumnos compartan sus experiencias de aprendizaje?					
¿Los estudiantes evalúan sus experiencias de aprendizaje mediante la evaluación de pares?					
¿Los profesores orientan a los estudiantes con pautas y recomendaciones a tomar correctas y sabias decisiones para sus vidas?					
¿Los estudiantes asumen responsablemente los problemas de su entorno educativo y social tomando las decisiones correctas?					
Variable 2: Pensamiento crítico	1	2	3	4	5
	TeD	AD	NdA	AD	TdA
Dimensión 1: LÓGICA					
¿El estudiante mediante las valoraciones de pares mide tanto el proceso aprendizaje de sus					

compañeros y el de él mismo?					
¿El estudiante se siente capaz de resolver diversos problemas presentados en su aula?					
¿El estudiante se vuelve reflexivo a partir de las opiniones compartidas por sus compañeros de clase?					
¿Los estudiantes responden de manera natural sus inquietudes y dudas en clase?					
¿Los profesores y estudiantes son partícipes de obrar siempre basados en la verdad?					
Dimensión 2: SUSTANTIVA					
¿Los profesores aplican estrategias y pautas claras para fomentar buenos hábitos en los alumnos?					
¿Se considera a la coevaluación como una herramienta metodológica que favorece el cambio conductual?					
¿Los profesores reflexionan de manera crítica sobre su contexto educativo a fin de medir su avance?					
¿Se aprovecha al máximo las circunstancias y oportunidades contextuales para promover el aprendizaje de los estudiantes?					
¿Los estudiantes perciben y analizan de manera crítica sus progresos académicos?					
Dimensión 3: CONTEXTUAL					
¿Los estudiantes obran con pensamiento intuitivo ante situaciones circunstanciales en su entorno educativo?					
¿Los profesores(as) obran con sensatez y lógica cuando resuelven los diversos problemas académicos?					
¿Los estudiantes son empáticos frente a las dificultades que atraviesan entre compañeros?					
¿Se muestra creatividad en las actividades educativas?					
¿Los profesores(as) desarrollan sus sesiones de manera diversa, dinámica y creativa?					
Dimensión 4: DIALÓGICA					
¿Los estudiantes son conscientes de sus habilidades y competencias y lo aplican en sus					

aprendizajes?					
¿Los profesores(as) miden las capacidades de sus estudiantes y las suyas de manera crítica y permanente?					
¿Los estudiantes expresan alternativas innovadoras a pesar de las reacciones que pueda generar?					
¿Los profesores se encuentran en constante actualización con la información requerida?					
¿Los profesores exponen sus clases con claridad y pertinencia siendo comprensible para sus estudiantes?					
Dimensión 5: PRAGMÁTICA					
¿Existe proactividad en los estudiantes planteando conclusiones a los temas desarrollados en una sesión de clases?					
¿Se promueve el pensamiento crítico en los estudiantes como una disciplina?					
¿Los estudiantes sienten temor para dar sus opiniones frente a los demás?					
¿Los profesores inculcan en sus estudiantes a decir la verdad con valor siempre?					
¿Se cultiva la integridad por parte de los profesores y estudiantes como un valor en su centro de estudios?					

Muchas gracias

FICHA TÉCNICA DE INSTRUMENTOS DE MEDICIÓN

Denominación	:Cuestionario para medir la coevaluación y el pensamiento crítico
Autora	:Jenny Rivas Becerra (2022)
Aplicación	:Colectivo (un grupo)
Ambito de aplicación	:estudiantes de educación de un pedagógico
Duración	: 60 minutos
Número de ítems	:50 ítems
Materiales	:documento digital
Objetivo	:determiner la relación de la coevaluación y el pensamiento critic
Tamaño de la muestra:	90 estudiantes
Muestreo	:No probabilístico
Validez	:Validez de contenido y juicio de expertos
Confiabilidad	:
Escala	: Likert

Escala de medida	Valor
Totalmente en Desacuerdo (TeD)	1
En desacuerdo (EA)	2
Indiferente (I)	3
De acuerdo (DA)	4
Totalmente en acuerdo (TdA)	5

CARTA DE PRESENTACIÓN

Señora: Norma Lidia Rosas Tavares

Presente

Asunto: Validación de instrumentos a través de juicio de experto

Me es muy grato comunicarme con usted para expresarle mi saludo y así mismo, hacer de su conocimiento que, siendo estudiante del programa de Maestría en Docencia Universitaria de la Universidad César Vallejo, en la sede Lima Norte, requiero validar el instrumento con el cual recogeré la información necesaria para poder desarrollar mi trabajo de investigación.

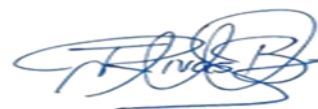
El título nombre del proyecto de investigación es: *Coevaluación y pensamiento crítico en estudiantes de educación de un pedagógico de Lima, 2022* y siendo imprescindible contar con la aprobación de docentes especializados para poder aplicar los instrumentos en mención, he considerado conveniente recurrir a usted, ante su connotada experiencia en temas educativos y/o investigación educativa.

El expediente de validación, que le hago llegar contiene:

- Carta de presentación.
- Definiciones conceptuales de las variables y dimensiones.
- Matriz de operacionalización de las variables.

Expresándole mis sentimientos de respeto y consideración me despido de usted, no sin antes agradecerle por la atención que dispense a la presente.

Atentamente



Jenny Adriana Rivas Becerra

DNI N° 09082916

DEFINICIÓN CONCEPTUAL DE LAS VARIABLES Y DIMENSIONES

Variable 1: COEVALUACIÓN

Borja (2018), la coevaluación tiene como propósito considerar el nivel, la cantidad, el valor, cantidad o éxito de los frutos del aprendizaje en conjunto. En otras palabras, los alumnos examinan y califican a otros. Como experiencia de aprendizaje, adhieren Vizcaíno et al, (2017) quienes resaltan que la coevaluación implica una interacción continua entre estudiantes y profesores, dando preferencia tanto al conocimiento intrapersonal como al interpersonal.

Dimensiones de las variables:

Dimensión 1: PARTICIPACIÓN

Antolin & Falieres (2006), sostiene que los estudiantes participan en el proceso de aprendizaje al expresar sus pensamientos sobre sus compañeros y su trabajo. Por ello, en este principio es parte importante de la evaluación global, ya que todos participan activamente en cada paso, desde evaluar qué, cómo y cuándo hacerlo, y hacerlo en base a los resultados obtenidos

Dimensión 2: NEGOCIACIÓN

Antolin & Falieres (2006), ante situaciones conflictivas, el principio de negociaciones propone una interacción entre las personas con el objetivo de delimitar desacuerdos. Su importancia recae en el diálogo respetuoso y tolerante.

Dimensión 3: TRANSFORMACIÓN

Antolin & Falieres (2006), la coevaluación está encaminada a la transformación dentro del aula. Ella debe permitir en cada estudiante la innovación y búsqueda de opciones que optimicen el proceso de aprendizaje de sí mismo y los demás

Dimensión 4: AUTONOMÍA

El propósito de la coevaluación, afirman Antolin & Falieres (2006), es desarrollar

la autonomía del estudiante, es decir, su capacidad para brindar un criterio autónomo y crítico respecto de su realidad, aprendizaje y las relaciones que establece con los demás, para tomar decisiones responsables según el contexto. La coevaluación convierte así el proceso de aprendizaje en una experiencia rica y motivadora que invita a la reflexión y la crítica.

DEFINICIÓN CONCEPTUAL DE LAS VARIABLES Y DIMENSIONES

Variable 2: PENSAMIENTO CRÍTICO

Elder & Paul, como se cita en Díaz (2017) establecen que se trata de una forma de pensar sobre cualquier tema, contenido o problema en el que el pensador mejora la calidad de su pensamiento al captar la estructura inherente del acto de pensamiento y colocarlo bajo estándares intelectuales. Los pensadores críticos pueden hacer preguntas con claridad y precisión, recopilar y evaluar información relevante y usar conceptos abstractos para interpretar esa información, sacar conclusiones y soluciones, pensar con una mente abierta sobre suposiciones, implicaciones y consecuencias y, en última instancia, desarrollar soluciones complejas a un determinado problema.

Dimensiones de las variables:

Dimensión 1: LOGICA

Se refiere principalmente al grado lógico referido a la coherencia y orden en el discurso. Sus indicadores son; recordar, interpretar y evaluar un tema.

Según esta dimensión, Rojas (2006), permite organizar y sistematizar el pensamiento, sirve de gran ayuda para apoyar las conclusiones en razones y argumentos dotándolas de estructura, coherencia y consistencia

Dimensión 2: SUSTANTIVA

Dimensión Sustantiva, es el elemento de diagnóstico que busca analizar los datos e ideas con la realidad. Sus indicadores son: Uso de vocabulario técnico,

examen de datos, verificación y explicación comprensible. Al respecto Rojas (2006), señala que esta dimensión está estrechamente vinculada con contenido del pensamiento y permite notar la veracidad y legitimidad de las afirmaciones.

Dimensión 3: CONTEXTUAL

Se caracteriza por una alta relación entre las ideas y argumentos presentados en el contexto. Muchas participaciones en los inicios de un proceso de diálogo no son muy entendibles y en el estudio o examen de estas se presentan dificultades. Sus indicadores son: Aplicación de procesos, ubicación y contextualización de discurso argumentativo, elaboración proyectos y aplicación de estrategias. En derredor a esta dimensión, Rojas (2006), hace énfasis en desarrollar la transversalidad intercultural en las escuelas, incentivando a los alumnos a conocer y valorar la diversidad cultural en aras mejorar el aprendizaje

Dimensión 4 DIALÓGICA

Se refiere al hecho de considerar al otro, considerar su razonamiento, su perspectiva y evaluar la realidad desde otros aspectos. Sus indicadores son: Examen personal crítico, discernimiento, un pensamiento crítico y autónomo. Sobre esta dimensión Rojas (2006), menciona que contribuye a examinar las razones ajenas y que se manifiestan en el ejercicio de debate como mecanismo de persuasión.

Dimensión 5 PRAGMÁTICA

Se refiere al entendimiento general de la realidad y a la fase relacional, y asumir una postura frente a la dificultad presente. Se orienta a la proposición de tomar decisiones necesarias lo establece el ideal del pensador crítico. Sus indicadores son: emancipación en el sujeto, el pensamiento crítico, uso de estrategias de ideas, actitud para transformar y vivir en su contexto, Rojas (2006), adhiere que esta dimensión ayuda a reconocer y discriminar según su exhaustividad las formas de pensamiento y su origen, como es el caso de la ciencia sobre la religión

CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL INSTRUMENTO QUE MIDE LA COEVALUACIÓN

.º	DIMENSIONES / ítems	Pertinencia ¹		Relevancia ²		Claridad ³		Sugerencias
		si	no	si	no	si	no	
	DIMENSIÓN 1: PARTICIPACIÓN							
1	¿Los profesores(as) elaboran estrategias valorativas para medir el progreso de aprendizaje de sus estudiantes?	X		X		X		
2	¿Se considera como parte del plan de estudios, la coevaluación o evaluación de pares?	X		X		X		
3	¿Los estudiantes participan en actividades en conjunto y de pares fomentando el aprendizaje colaborativo?	X		X		X		
4	¿Se promueve mediante actividades grupales de diversas materias el aprendizaje colaborativo?	X		X		X		
5	¿Desarrollan con facilidad, estrategias de evaluación aplicadas durante las sesiones de clase?	X		X		X		
6	¿Orientan a los estudiantes a tomar decisiones de manera crítica?	X		X		X		
	DIMENSIÓN 2: NEGOCIACIÓN							
7	¿Se respeta las distintas opiniones propuestas entre estudiantes y profesores?	X		X		X		
8	¿En una evaluación de pares se observa tolerancia entre los estudiantes?	X		X		X		
9	¿Se demuestra honestidad y rectitud en los estudiantes al momento de la evaluación entre pares?	X		X		X		
	¿Los profesores(as) interactúan entre sí considerando							

10	la ética profesional?	X		X		X		
11	¿Los estudiantes y profesores mantienen una fluida comunicación basada en el respeto y buen compañerismo?	X		X		X		
12	Los estudiantes comparten las emociones de tus compañeros al ver sus logros académicos?	X		X		X		
	DIMENSIÓN 3: TRANSFORMACIÓN	si	no	si	no	si	no	
13	¿Los estudiantes asumen una posición crítica cuando evalúan a sus compañeros?	X		X		X		
14	Te sientes en la capacidad de autoevaluarte y evaluar a otros de manera crítica?	X		X		X		
15	Los estudiantes son capaces de realizar una interpretación pertinente de sus evaluaciones?	X		X		X		
16	¿Los estudiantes modifican sus hábitos educativos luego de reflexionar tras los resultados de sus evaluaciones?	X		X		X		
17	¿Se apoya conscientemente las ideas y argumentos de los profesores, vertidos en el aprendizaje?	X		X		X		
18	¿Los docentes realizan su apreciación crítica o autoevaluación al término de sus labores pedagógicas?	X		X		X		
	DIMENSIÓN 4: AUTONOMÍA	si	no	si	no	si	no	
19	¿La coevaluación aplicada genera el aprendizaje personal o autoaprendizaje en los estudiantes?	X		X		X		
20	¿Los docentes y alumnos entienden que la coevaluación forma parte del proceso de aprendizaje de los estudiantes?	X		X		X		
	¿Los estudiantes comparten lo aprendido con sus							

21	compañeros de aula y amigos?	X		X		X		
22	¿Los profesores(as) de aula crean espacios para que los alumnos compartan sus experiencias de aprendizaje?	X		X		X		
23	¿Los estudiantes evalúan sus experiencias de aprendizaje mediante la evaluación de pares?	X		X		X		
24	Los profesores orientan a los estudiantes con pautas y recomendaciones a tomar correctas y sabias decisiones para sus vidas?	X		X		X		
25	¿Los estudiantes asumen responsablemente los problemas de su entorno educativo y social tomando las decisiones correctas?	X		X		X		

Observaciones (precisar si hay suficiencia): El instrumento cumple con los criterios de pertinencia, relevancia y claridad, por lo que se considera válido y adecuado para ser aplicado.

Opinión de aplicabilidad: **Aplicable [X]** **Aplicable después de corregir []** **No aplicable []**

Apellidos y nombres del juez validador: **. Dra. Rosas Tavares Norma Lidia** **DNI 25473456**

Especialidad del validador: **Dra. en Ciencias de la Educación**

04 de octubre del 2022

¹**Pertinencia:**El ítem corresponde al concepto teórico formulado.

²**Relevancia:** El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo

³**Claridad:** Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem. es conciso. exacto v directo


Firma del Experto Informante.

CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL INSTRUMENTO QUE MIDE PENSAMIENTO CRÍTICO

N.º	DIMENSIONES / ítems	Pertinencia ¹		Relevancia ²		Claridad ³		Sugerencias
		Si	No	Si	No	Si	No	
	DIMENSIÓN 1: LOGICA							
1	¿El estudiante mediante las valoraciones de pares mide tanto el proceso aprendizaje de sus compañeros y el de él mismo?	X		X		X		
2	¿El estudiante se siente capaz de resolver diversos problemas presentados en su aula?	X		X		X		
3	¿El estudiante se vuelve reflexivo a partir de las opiniones compartidas por sus compañeros de clase?	X		X		X		
4	¿Los estudiantes responden de manera natural sus inquietudes y dudas en clase?	X		X		X		
5	¿Los profesores y estudiantes son partícipes de obrar siempre basados en la verdad?	X		X		X		
	DIMENSIÓN 2: SUSTANTIVA	Si	No	Si	No	Si	No	
6	¿Los profesores aplican estrategias y pautas claras para fomentar buenos hábitos en los alumnos?	X		X		X		
7	¿Se considera a la coevaluación como una herramienta metodológica que favorece el cambio conductual?	X		X		X		
8	¿Los profesores reflexionan de manera crítica sobre su contexto educativo a fin de medir su avance?	X		X		X		
9	¿Se aprovecha al máximo las circunstancias y oportunidades contextuales para promover el aprendizaje de los estudiantes?	X		X		X		
10	¿Los estudiantes perciben y analizan de manera crítica sus progresos académicos?	X		X		X		
	DIMENSIÓN 3: CONTEXTUAL	Si	No	Si	No	Si	No	
11	¿Los estudiantes obran con pensamiento intuitivo ante situaciones circunstanciales en su entorno educativo?	X		X		X		
12	¿Los profesores(as) obran con sensatez y lógica cuando resuelven los diversos problemas académicos?	X		X		X		
13	¿Los estudiantes son empáticos frente a las dificultades que atraviesan entre compañeros?	X		X		X		
14	¿Se muestra creatividad en las actividades educativas?	X		X		X		
15	¿Los profesores(as) desarrollan sus sesiones de manera diversa, dinámica y creativa?	X		X		X		

DIMENSIÓN 4: DIALÓGICA		Si	No	Si	No	Si	No
16	¿Los estudiantes son conscientes de sus habilidades y competencias al aplicarlo en sus aprendizajes?	X		X		X	
17	¿Los profesores(as) miden las capacidades de sus estudiantes y las suyas de manera crítica y permanente?	X		X		X	
18	¿Los estudiantes expresan alternativas innovadoras a pesar de las reacciones que pueda generar?	X		X		X	
19	¿Los profesores se encuentran en constante actualización con la información requerida?	X		X		X	
20	¿Los profesores exponen sus clases con claridad y pertinencia siendo comprensible para sus estudiantes?	X		X		X	
DIMENSIÓN 5 PRAGMÁTICA		Si	No	Si	No	Si	No
21	¿Existe proactividad en los estudiantes planteando conclusiones a los temas desarrollados en una sesión de clases?	X		X		X	
22	¿Se promueve el pensamiento crítico en los estudiantes como una disciplina?	X		X		X	
23	¿Los estudiantes sienten temor para dar sus opiniones frente a los demás?	X		X		X	
24	Los profesores inculcan en sus estudiantes a decir la verdad con valor siempre?	X		X		X	
25	Se cultiva la integridad por parte de los profesores y estudiantes como un valor, en su centro de estudios?	X		X		X	

Observaciones (precisar si hay suficiencia): El instrumento cumple con los criterios de pertinencia, relevancia y claridad, por lo que se considera válido y adecuado para ser aplicado.

Opinión de aplicabilidad: Aplicable [X] Aplicable después de corregir []

No aplicable []

Apellidos y nombres del juez validador. Dra. Rosas Tavares Norma Lidia

DNI 25473456

Especialidad del validador: Dra. en Ciencias de la Educación

04 de octubre del 2022

¹**Pertinencia:** El ítem corresponde al concepto teórico formulado.

²**Relevancia:** El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo

³**Claridad:** Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem. es conciso, exacto y directo



Firma del Experto Informante.

CARTA DE PRESENTACIÓN

Señora: Karina Ysabel Cerna López

Presente

Asunto: Validación de instrumentos a través de juicio de experto

Me es muy grato comunicarme con usted para expresarle mi saludo y así mismo, hacer de su conocimiento que, siendo estudiante del programa de Maestría en Docencia Universitaria de la Universidad César Vallejo, en la sede Lima Norte, requiero validar el instrumento con el cual recogeré la información necesaria para poder desarrollar mi trabajo de investigación.

El título nombre del proyecto de investigación es: *Coevaluación y pensamiento crítico en estudiantes de educación de un pedagógico de Lima, 2022* y siendo imprescindible contar con la aprobación de docentes especializados para poder aplicar los instrumentos en mención, he considerado conveniente recurrir a usted, ante su connotada experiencia en temas educativos y/o investigación educativa.

El expediente de validación, que le hago llegar contiene:

- Carta de presentación.
- Definiciones conceptuales de las variables y dimensiones.
- Matriz de operacionalización de las variables.

Expresándole mis sentimientos de respeto y consideración me despido de usted, no sin antes agradecerle por la atención que dispense a la presente.

Atentamente



Jenny Adriana Rivas Becerra

DNI N° 09082916

CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL INSTRUMENTO QUE MIDE LA COEVALUACIÓN

N.º	DIMENSIONES / ítems	Pertinencia ¹		Relevancia ²		Claridad ³		Sugerencias
		Si	No	Si	No	Si	No	
	DIMENSIÓN 1: PARTICIPACIÓN							
1	¿Los profesores(as) elaboran estrategias valorativas para medir el progreso de aprendizaje de sus estudiantes?	X		X		X		
2	¿En su centro de estudios, se considera como parte del plan de estudios, la coevaluación o evaluación de pares?	X		X		X		
3	¿Los estudiantes participan en actividades en conjunto y de pares fomentando el aprendizaje colaborativo?	X		X		X		
4	¿Se promueve mediante actividades grupales de diversas materias el aprendizaje colaborativo?	X		X		X		
5	¿Desarrollan con facilidad, estrategias de evaluación aplicadas durante las sesiones de clase?	X		X		X		
6	¿Orientan a los estudiantes a tomar decisiones de manera crítica?	X		X		X		
	DIMENSIÓN 2: NEGOCIACIÓN	Si	No	Si	No	Si	No	
7	¿Se respeta las distintas opiniones propuestas entre estudiantes y profesores?	X		X		X		
8	¿En una evaluación de pares se observa tolerancia entre los estudiantes?	X		X		X		
9	¿Se demuestra honestidad y rectitud en los estudiantes al momento de la evaluación entre pares?	X		X		X		
10	¿Los profesores(as) interactúan entre sí considerando la ética profesional?	X		X		X		
11	¿Los estudiantes y profesores mantienen una fluida comunicación basada en el respeto y buen compañerismo?	X		X		X		
12	Los estudiantes comparten las emociones de tus compañeros al ver sus logros académicos?	X		X		X		
	DIMENSIÓN 3: TRANSFORMACIÓN	Si	No	Si	No	Si	No	
13	¿Los estudiantes asumen una posición crítica cuando evalúan a sus compañeros?	X		X		X		
14	Cómo profesor(a) estás en la capacidad de autoevaluarte y evaluar a otros de manera crítica?	X		X		X		
15	Los estudiantes son capaces de realizar una interpretación pertinente de sus evaluaciones?	X		X		X		

16	¿Los estudiantes modifican sus hábitos educativos luego de reflexionar tras los resultados de sus evaluaciones?	X		X		X	
17	¿Se apoya conscientemente las ideas y argumentos de los profesores, vertidos en el aprendizaje?	X		X		X	
18	¿Los docentes realizan su apreciación crítica o autoevaluación al término de sus labores pedagógicas?	X		X		X	
DIMENSIÓN 4: AUTONOMÍA		Si	No	Si	No	Si	No
19	¿La coevaluación aplicada genera el aprendizaje personal o autoaprendizaje en los estudiantes?	X		X		X	
20	¿Los docentes y alumnos entienden que la coevaluación forma parte del proceso de aprendizaje de los estudiantes?	X		X		X	
21	¿Los estudiantes comparten lo aprendido con sus compañeros de aula y amigos?	X		X		X	
22	¿Los profesores(as) de aula crean espacios para que los alumnos compartan sus experiencias de aprendizaje?	X		X		X	
23	¿Los estudiantes evalúan sus experiencias de aprendizaje mediante la evaluación de pares?	X		X		X	
24	Los profesores orientan a los estudiantes con pautas y recomendaciones a tomar correctas y sabias decisiones para sus vidas?	X		X		X	
25	¿Los estudiantes asumen responsablemente los problemas de su entorno educativo y social tomando las decisiones correctas?	X		X		X	

Observaciones (precisar si hay suficiencia): El instrumento cumple con los criterios de pertinencia, relevancia y claridad, por lo que se considera válido y adecuado para ser aplicado.

Opinión de aplicabilidad: Aplicable [X] Aplicable después de corregir [] No aplicable []

Apellidos y nombres del juez validador. Mgtr Karina Cerna lopez

DNI 25744978

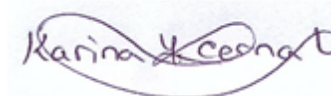
Especialidad del validador: Mgtr Administracion de la Educación

10 de octubre del 2022

¹Pertinencia: El ítem corresponde al concepto teórico formulado.

²Relevancia: El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo

³Claridad: Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem es conciso, exacto y directo



--

CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL INSTRUMENTO QUE MIDE EL PENSAMIENTO CRÍTICO

N.º	DIMENSIONES / ítems	Pertinencia ¹		Relevancia ²		Claridad ³		Sugerencias
		Si	No	Si	No	Si	No	
	DIMENSIÓN 1: LOGICA							
1	¿El estudiante mediante las valoraciones de pares mide tanto el proceso aprendizaje de sus compañeros y el de él mismo?	X		X		X		
2	¿El estudiante se siente capaz de resolver diversos problemas presentados en su aula?	X		X		X		
3	¿El estudiante se vuelve reflexivo a partir de las opiniones compartidas por sus compañeros de clase?	X		X		X		
4	¿Los estudiantes responden de manera natural sus inquietudes y dudas en clase?	X		X		X		
5	¿Los profesores y estudiantes son partícipes de obrar siempre basados en la verdad?	X		X		X		
	DIMENSIÓN 2: SUSTANTIVA	Si	No	Si	No	Si	No	
6	¿Los profesores aplican estrategias y pautas claras para fomentar buenos hábitos en los alumnos?	X		X		X		
7	¿Se considera a la coevaluación como una herramienta metodológica que favorece el cambio conductual?	X		X		X		
8	¿Los profesores reflexionan de manera crítica sobre su contexto educativo a fin de medir su avance?	X		X		X		
9	¿Se aprovecha al máximo las circunstancias y oportunidades contextuales para promover el aprendizaje de los estudiantes?	X		X		X		
10	¿Los estudiantes perciben y analizan de manera crítica sus progresos académicos?	X		X		X		
	DIMENSIÓN 3: CONTEXTUAL	Si	No	Si	No	Si	No	
11	¿Los estudiantes obran con pensamiento intuitivo ante situaciones circunstanciales en su entorno educativo?	X		X		X		
12	¿Los profesores(as) obran con sensatez y lógica cuando resuelven los diversos problemas académicos?	X		X		X		
13	¿Los estudiantes son empáticos frente a las dificultades que atraviesan entre compañeros?	X		X		X		
14	¿Se muestra creatividad en las actividades educativas?	X		X		X		
15	¿Los profesores(as) desarrollan sus sesiones de manera diversa, dinámica y creativa?	X		X		X		
	DIMENSIÓN 4: DIALÓGICA	Si	No	Si	No	Si	No	

16	¿Los estudiantes son conscientes de sus habilidades y competencias al aplicarlo en sus aprendizajes?	X		X		X	
17	¿Los profesores(as) miden las capacidades de sus estudiantes y las suyas de manera crítica y permanente?	X		X		X	
18	¿Los estudiantes expresan alternativas innovadoras a pesar de las reacciones que pueda generar?	X		X		X	
19	¿Los profesores se encuentran en constante actualización con la información requerida?	X		X		X	
20	¿Los profesores exponen sus clases con claridad y pertinencia siendo comprensible para sus estudiantes?	X		X		X	
DIMENSIÓN 5 PRAGMÁTICA		Si	No	Si	No	Si	No
21	¿Existe proactividad en los estudiantes planteando conclusiones a los temas desarrollados en una sesión de clases?	X		X		X	
22	¿Se promueve el pensamiento crítico en los estudiantes como una disciplina?	X		X		X	
23	¿Los estudiantes sienten temor para dar sus opiniones frente a los demás?	X		X		X	
24	Los profesores inculcan en sus estudiantes a decir la verdad con valor siempre?	X		X		X	
25	Se cultiva la integridad por parte de los profesores y estudiantes como un valor, en su centro de estudios?	X		X		X	

Observaciones (precisar si hay suficiencia): El instrumento cumple con los criterios de pertinencia, relevancia y claridad, por lo que se considera válido y adecuado para ser aplicado.

Opinión de aplicabilidad: Aplicable [X] Aplicable después de corregir []

No aplicable []

Apellidos y nombres del juez validador. Mgtr Karina Cerna Lopez

DNI 25744978

Especialidad del validador: Mgtr Administracion de la Educación

10 de octubre del 2022.

¹**Pertinencia:** El ítem corresponde al concepto teórico formulado.

²**Relevancia:** El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo

³**Claridad:** Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem. es conciso. exacto y directo



Firma del Experto Informante.

CARTA DE PRESENTACIÓN

Señora: Giovanna Góngora Pagán

Presente

Asunto: Validación de instrumentos a través de juicio de experto

Me es muy grato comunicarme con usted para expresarle mi saludo y así mismo, hacer de su conocimiento que, siendo estudiante del programa de Maestría en Docencia Universitaria de la Universidad César Vallejo, en la sede Lima Norte, requiero validar el instrumento con el cual recogeré la información necesaria para poder desarrollar mi trabajo de investigación.

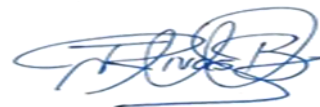
El título nombre del proyecto de investigación es: *Coevaluación y pensamiento crítico en estudiantes de educación de un pedagógico de Lima, 2022* y siendo imprescindible contar con la aprobación de docentes especializados para poder aplicar los instrumentos en mención, he considerado conveniente recurrir a usted, ante su connotada experiencia en temas educativos y/o investigación educativa.

El expediente de validación, que le hago llegar contiene:

- Carta de presentación.
- Definiciones conceptuales de las variables y dimensiones.
- Matriz de operacionalización de las variables.

Expresándole mis sentimientos de respeto y consideración me despido de usted, no sin antes agradecerle por la atención que dispense a la presente.

Atentamente



Jenny Adriana Rivas Becerra

DNI N° 09082916

CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL INSTRUMENTO QUE MIDE LA COEVALUACIÓN

N.º	DIMENSIONES / ítems	Pertinencia ¹		Relevancia ²		Claridad ³		Sugerencias
		Si	No	Si	No	Si	No	
	DIMENSIÓN 1: PARTICIPACIÓN							
1	¿Los profesores(as) elaboran estrategias valorativas para medir el progreso de aprendizaje de sus estudiantes?	X		X		X		
2	¿En su centro de estudios, se considera como parte del plan de estudios, la coevaluación o evaluación de pares?	X		X		X		
3	¿Los estudiantes participan en actividades en conjunto y de pares fomentando el aprendizaje colaborativo?	X		X		X		
4	¿Se promueve mediante actividades grupales de diversas materias el aprendizaje colaborativo?	X		X		X		
5	¿Desarrollan con facilidad, estrategias de evaluación aplicadas durante las sesiones de clase?	X		X		X		
6	¿Orientan a los estudiantes a tomar decisiones de manera crítica?	X		X		X		
	DIMENSIÓN 2: NEGOCIACIÓN	Si	No	Si	No	Si	No	
7	¿Se respeta las distintas opiniones propuestas entre estudiantes y profesores?	X		X		X		
8	¿En una evaluación de pares se observa tolerancia entre los estudiantes?	X		X		X		
9	¿Se demuestra honestidad y rectitud en los estudiantes al momento de la evaluación entre pares?	X		X		X		
10	¿Los profesores(as) interactúan entre sí considerando la ética profesional?	X		X		X		
11	¿Los estudiantes y profesores mantienen una fluida comunicación basada en el respeto y buen compañerismo?	X		X		X		
12	Los estudiantes comparten las emociones de tus compañeros al ver sus logros académicos?	X		X		X		
	DIMENSIÓN 3: TRANSFORMACIÓN	Si	No	Si	No	Si	No	
13	¿Los estudiantes asumen una posición crítica cuando evalúan a sus compañeros?	X		X		X		
14	Cómo profesor(a) estás en la capacidad de autoevaluarte y evaluar a otros de manera crítica?	X		X		X		
15	Los estudiantes son capaces de realizar una interpretación pertinente de sus evaluaciones?	X		X		X		

16	¿Los estudiantes modifican sus hábitos educativos luego de reflexionar tras los resultados de sus evaluaciones?	X		X		X		
17	¿Se apoya conscientemente las ideas y argumentos de los profesores, vertidos en el aprendizaje?	X		X		X		
18	¿Los docentes realizan su apreciación crítica o autoevaluación al término de sus labores pedagógicas?	X		X		X		
	DIMENSIÓN 4: AUTONOMÍA	Si	No	Si	No	Si	No	
19	¿La coevaluación aplicada genera el aprendizaje personal o autoaprendizaje en los estudiantes?	X		X		X		
20	¿Los docentes y alumnos entienden que la coevaluación forma parte del proceso de aprendizaje de los estudiantes?	X		X		X		
21	¿Los estudiantes comparten lo aprendido con sus compañeros de aula y amigos?	X		X		X		
22	¿Los profesores(as) de aula crean espacios para que los alumnos compartan sus experiencias de aprendizaje?	X		X		X		
23	¿Los estudiantes evalúan sus experiencias de aprendizaje mediante la evaluación de pares?	X		X		X		
24	Los profesores orientan a los estudiantes con pautas y recomendaciones a tomar correctas y sabias decisiones para sus vidas?	X		X		X		
25	¿Los estudiantes asumen responsablemente los problemas de su entorno educativo y social tomando las decisiones correctas?	X		X		X		

Observaciones (precisar si hay suficiencia): El instrumento cumple con los criterios de pertinencia, relevancia y claridad, por lo que se considera válido y adecuado para ser aplicado.

Opinión de aplicabilidad: Aplicable [x] Aplicable después de corregir []

No aplicable []

Apellidos y nombres del juez validador. Mg. Góngora Pagán Giovanna

DNI 09454126

Especialidad del validador: Mg. Problemas de Aprendizaje

06 de octubre del 2022

¹Pertinencia: El ítem corresponde al concepto teórico formulado.

²Relevancia: El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo

³Claridad: Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem es conciso, exacto y directo

--Firma del Experto Informante.

CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL INSTRUMENTO QUE MIDE EL PENSAMIENTO CRÍTICO

N.º	DIMENSIONES / ítems	Pertinencia ¹		Relevancia ²		Claridad ³		Sugerencias
		Si	No	Si	No	Si	No	
	DIMENSIÓN 1: LOGICA							
1	¿El estudiante mediante las valoraciones de pares mide tanto el proceso aprendizaje de sus compañeros y el de él mismo?	X		X		X		
2	¿El estudiante se siente capaz de resolver diversos problemas presentados en su aula?	X		X		X		
3	¿El estudiante se vuelve reflexivo a partir de las opiniones compartidas por sus compañeros de clase?	X		X		X		
4	¿Los estudiantes responden de manera natural sus inquietudes y dudas en clase?	X		X		X		
5	¿Los profesores y estudiantes son partícipes de obrar siempre basados en la verdad?	X		X		X		
	DIMENSIÓN 2: SUSTANTIVA	Si	No	Si	No	Si	No	
6	¿Los profesores aplican estrategias y pautas claras para fomentar buenos hábitos en los alumnos?	X		X		X		
7	¿Se considera a la coevaluación como una herramienta metodológica que favorece el cambio conductual?	X		X		X		
8	¿Los profesores reflexionan de manera crítica sobre su contexto educativo a fin de medir su avance?	X		X		X		
9	¿Se aprovecha al máximo las circunstancias y oportunidades contextuales para promover el aprendizaje de los estudiantes?	X		X		X		
10	¿Los estudiantes perciben y analizan de manera crítica sus progresos académicos?	X		X		X		
	DIMENSIÓN 3: CONTEXTUAL	Si	No	Si	No	Si	No	
11	¿Los estudiantes obran con pensamiento intuitivo ante situaciones circunstanciales en su entorno educativo?	X		X		X		
12	¿Los profesores(as) obran con sensatez y lógica cuando resuelven los diversos problemas académicos?	X		X		X		
13	¿Los estudiantes son empáticos frente a las dificultades que atraviesan entre compañeros?	X		X		X		
14	¿Se muestra creatividad en las actividades educativas?	X		X		X		
15	¿Los profesores(as) desarrollan sus sesiones de manera diversa, dinámica y creativa?	X		X		X		
	DIMENSIÓN 4: DIALÓGICA	Si	No	Si	No	Si	No	

16	¿Los estudiantes son conscientes de sus habilidades y competencias al aplicarlo en sus aprendizajes?	X		X		X		
17	¿Los profesores(as) miden las capacidades de sus estudiantes y las suyas de manera crítica y permanente?	X		X		X		
18	¿Los estudiantes expresan alternativas innovadoras a pesar de las reacciones que pueda generar?	X		X		X		
19	¿Los profesores se encuentran en constante actualización con la información requerida?	X		X		X		
20	¿Los profesores exponen sus clases con claridad y pertinencia siendo comprensible para sus estudiantes?	X		X		X		
DIMENSIÓN 5 PRAGMÁTICA		Si	No	Si	No	Si	No	
21	¿Existe proactividad en los estudiantes planteando conclusiones a los temas desarrollados en una sesión de clases?	X		X		X		
22	¿Se promueve el pensamiento crítico en los estudiantes como una disciplina?	X		X		X		
23	¿Los estudiantes sienten temor para dar sus opiniones frente a los demás?	X		X		X		
24	Los profesores inculcan en sus estudiantes a decir la verdad con valor siempre?	X		X		X		
25	Se cultiva la integridad por parte de los profesores y estudiantes como un valor, en su centro de estudios?	X		X		X		

Observaciones (precisar si hay suficiencia): El instrumento cumple con los criterios de pertinencia, relevancia y claridad, por lo que se considera válido y adecuado para ser aplicado.

Opinión de aplicabilidad: Aplicable [x] No aplicable después de corregir []

Apellidos y nombres del juez validador. Mg. Góngora Pagán Giovanna

Especialidad del validador: Mg. Problemas de Aprendizaje

No aplicable []

DNI 09454126

06 de octubre del 2022

¹**Pertinencia:** El ítem corresponde al concepto teórico formulado.

²**Relevancia:** El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo

³**Claridad:** Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem. es conciso, exacto y directo

Firma del Experto Informante.

Contrastación de hipótesis general

Para determinar la correlación y la contrastación de hipótesis, se usó el programa SPSS v 26, aplicándose una prueba de normalidad para determinar la hipótesis que fue aceptada.

Se usó la prueba de Kolmogorov-Smirnov, debido a que los instrumentos fueron aplicados a 90 sujetos

Normalidad de variables:

Para la variable 01:

H₀: La variable coevaluación no tiene una distribución normal.

H₁: La variable coevaluación tiene una distribución normal.

$$\alpha = 0,05$$

Para la variable 02:

H₀: La variable pensamiento crítico no tiene una distribución normal.

H₁: La variable pensamiento crítico tiene una distribución normal.

$$\alpha = 0,05$$

Tabla 8

Prueba de normalidad

	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	sig.
Coevaluación	,488	90	,000	,876	90	,000
Pensamiento crítico	,253	90	,000	,914	90	,000

Análisis:

La significancia en la variable coevaluación es inferior a 0,05, así también en la variable pensamiento crítico es inferior a 0,05; por ser ambas de distribución no normal, se utilizó el coeficiente de correlación de Spearman.



UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

ESCUELA DE POSGRADO

MAESTRÍA EN DOCENCIA UNIVERSITARIA

Declaratoria de Autenticidad del Asesor

Yo, TORRES CAÑIZALES PABLO CESAR, docente de la ESCUELA DE POSGRADO MAESTRÍA EN DOCENCIA UNIVERSITARIA de la UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO SAC - LIMA NORTE, asesor de Tesis titulada: "Coevaluación y Pensamiento Crítico en Estudiantes de Educación de un Instituto Pedagógico Privado de Lima, 2022", cuyo autor es RIVAS BECERRA JENNY ADRIANA, constato que la investigación tiene un índice de similitud de 21.00%, verificable en el reporte de originalidad del programa Turnitin, el cual ha sido realizado sin filtros, ni exclusiones.

He revisado dicho reporte y concluyo que cada una de las coincidencias detectadas no constituyen plagio. A mi leal saber y entender la Tesis cumple con todas las normas para el uso de citas y referencias establecidas por la Universidad César Vallejo.

En tal sentido, asumo la responsabilidad que corresponda ante cualquier falsedad, ocultamiento u omisión tanto de los documentos como de información aportada, por lo cual me someto a lo dispuesto en las normas académicas vigentes de la Universidad César Vallejo.

LIMA, 23 de Diciembre del 2022

Apellidos y Nombres del Asesor:	Firma
TORRES CAÑIZALES PABLO CESAR CARNET EXT.: 002562498 ORCID: 0000-0001-9570-4526	Firmado electrónicamente por: PTORRESCA17 el 14-01-2023 19:01:09

Código documento Trilce: TRI - 0500163