

# La coevaluación y el desarrollo

del pensamiento crítico\*

## *Peer assessment and the development*

*of critical thinking*

### Resumen

La presente investigación da cuenta de las transformaciones que ocurren en un grupo de estudiantes de educación superior, cuando realizan prácticas de coevaluación. Se trató de un estudio cualitativo, enmarcado en un diseño de investigación-acción. Los resultados de la investigación mostraron que el ejercicio de coevaluación favoreció la participación de los estudiantes en las clases en el marco del desarrollo del pensamiento crítico, no obstante el desarrollo del pensamiento crítico se limitó, especialmente, a la dimensión sustantiva de este.

**Palabras clave:** coevaluación, evaluación formativa, pensamiento crítico.

### Abstract

This research realizes the changes that occur in a group of college students, when performing peer assessment practices. This was a qualitative study, framed in an action research design. The research results showed that the exercise of peer assessment favored the participation of students in classes, however the development of critical thinking is limited, especially in the substantive dimension of this.

**Keywords:** peer assessment, formative evaluation, critical thinking.

### Claudia Vizcaíno Avendaño

*Licenciada en Lenguas Modernas, magíster en Educación y docente de jornada laboral completa de la Universidad Libre Seccional Barranquilla. Contacto: cvizcaino@unilibrebaq.edu.co*

### Fabio Marín Romero

*Sacerdote dominico, filósofo, teólogo y magíster en Educación.*

### Elmis Ruiz Ospino

*Licenciada en Ciencias Sociales, magíster en Educación y docente de la Universidad del Magdalena y UCC, Sede Santa Marta.*

### Mónica Borjas

*Licenciada en Biología y Química, doctora en Diseño Curricular y Evaluación Educativa. Docente e investigadora del Instituto de Estudios en Educación de la Universidad del Norte. Coordinadora del énfasis en Educación Infantil de la Maestría en Educación de la Universidad del Norte. Coordinadora de la línea Instituciones, Contextos e Infancia del grupo de investigación Cognición y Educación.*

### Recibido:

6 de septiembre de 2016

### Aceptado:

18 de noviembre de 2016

\* Este artículo es el resultado de la investigación a partir del trabajo de grado *La coevaluación como experiencia formativa para el desarrollo del pensamiento crítico*, presentado como requisito de grado de la Maestría en Educación de la Universidad del Norte.

## INTRODUCCIÓN

En el ámbito educativo la evaluación se ha constituido en los últimos años en un tema complejo que lleva implícitas grandes preocupaciones y retos, lo cual se traduce en esfuerzos que deben ir dejando de lado las prácticas tradicionales que vinculan esta experiencia con el control y la medición. Esta preocupación va en coherencia con la necesidad de favorecer en los estudiantes el desarrollo de destrezas de pensamiento, específicamente el pensamiento crítico. Así lo reflejan Saiz y Rivas (2008), Campos (2007) y Villarini (2001), quienes señalan que la preocupación por el desarrollo de pensamiento crítico ha aumentado en los últimos años entre gobernantes, investigadores y educadores. En ese sentido, la evaluación como experiencia formativa puede ofrecer alternativas que además de evaluar, generen procesos que contribuyan a un pensamiento crítico. Autores como Gimeno (2007), Castillo y Cabrerizo (2006), Rosales (2000), Casanova (1999) y Santos (1998) señalan algunas realidades que impiden que la evaluación pueda contribuir a desarrollar un pensamiento que le posibilite al estudiante interpretar y tomar postura frente a su realidad, lo cual afecta su visión frente a las problemáticas cotidianas y de alguna manera esto incide en su desempeño y rendimiento académico. Una de las propuestas frente a la evaluación es la valoración entre pares o coevaluación.

La coevaluación como experiencia formativa implica interacción constante entre estudiantes y docente, favoreciendo el conocimiento tanto intrapersonal como interpersonal. Esta expe-

riencia formativa resulta ser una guía para el mejoramiento continuo tanto del discente como del docente mediante la retroalimentación entre los estudiantes. Dentro de las definiciones de coevaluación, Topping señala que ella es una “disposición en la cual los individuos consideran la cantidad, nivel, valor, calidad o éxito de los productos o resultados del aprendizaje de compañeros de igual estatus” (1998, citado en Jiménez, 2006, p. 3). Igualmente, dentro de esta forma de evaluación, se manifiestan normalmente elementos que permiten al estudiante asumir un rol activo en el aprendizaje tanto individual como grupal, generando en su experiencia formativa el desarrollo de “habilidades grupales, de comunicación verbal, tales como la negociación, la diplomacia, aprender cómo dar y aceptar críticas, cómo justificar la posición de uno mismo o cómo rechazar sugerencias” (Liu *et al.*, 2001; Orsmond, Merry y Reiling, 1996; Topping, 1998; citado en Jiménez, 2006, p. 3).

Dentro de las ventajas que puede ofrecer la coevaluación, Brown y Dove (1996, citados en Jiménez, 2006) señalan las siguientes:

- Permite fortalecer en los estudiantes el control de su propio aprendizaje.
- Anima y facilita que el estudiante tenga una participación activa dentro del proceso de aprendizaje.
- La evaluación potencia la cooperación y permite que sea un proceso compartido.
- Orienta a los estudiantes a que su aprendizaje sea más directo y práctico.

Es así, como la coevaluación se convierte en experiencia formativa, generadora de participación activa, permanente contribuyendo a la formación del otro, de su par. Así mismo, esta experiencia orientada de manera adecuada permite el desarrollo de habilidades del pensamiento, como el pensamiento crítico.

De manera más detallada se puede afirmar que la dimensión sustantiva, centro de este artículo, intenta llevar al estudiante a comprender la veracidad de la información o su falsedad, y se está en mejor posición de evaluar el razonamiento propio cuando se hace uso de conceptos, es decir, el empleo de vocabulario técnico acorde a las ciencias, dado que conduce al alumno a dar cuenta de las razones y evidencias en la que sustenta su punto de vista, esto es, la veracidad o falsedad de la información en la que se sustenta.

## Metodología

La presente investigación es de corte cualitativo, con un diseño metodológico de investigación-acción (Elliot, 2000a y 2000b), teniendo en cuenta que este enfoque permite generar conciencia crítica, favoreciendo la praxis emancipadora. Dentro de la dinámica de la metodología, para el desarrollo de esta investigación se planificaron cuatro fases que junto con técnicas e instrumentos permitieron lograr los objetivos propuestos: Fase I. “Abriendo camino para la ruta transformadora”, centrada en la exploración de la situación actual de la evaluación en el contexto particular; Fase II. “Construyendo nuestra ruta transformadora”, centrada en la

conceptualización y planificación de la acción para la coevaluación alrededor del desarrollo de pensamiento crítico; Fase III. “Caminando por nuestra ruta transformadora”, en la cual se ejecutaron las acciones de coevaluación; y en la Fase IV. “Analizando las huellas en nuestra ruta transformadora”, se realizó el análisis de los resultados.

En la investigación participaron 17 estudiantes del tercer semestre pertenecientes al programa de Comercio Internacional de una Institución de Educación Superior ubicada en la ciudad de Santa Marta, Colombia. Dentro de los criterios para seleccionar este grupo se cuenta: aceptación de la ejecución de la propuesta de investigación por parte de las directivas institucionales; manifestación motivacional por parte del docente orientador de la asignatura, así como por parte de los estudiantes; compatibilidad con el horario, lo que permitió la presencia de los investigadores en el contexto de investigación y la ubicación del semestre dentro del plan de estudio: se eligió tercer semestre, a fin de permitir la continuidad del proceso en los siguientes semestres.

## Resultados

Durante la investigación los estudiantes realizan procesos de coevaluación, iniciando con la selección participativa de los criterios que tendrán en cuenta para desarrollar esta experiencia. Los indicadores que los estudiantes identificaron como criterios para coevaluar a sus compañeros fueron los siguientes:

- Manejo del tema y ejemplificación de los conceptos que no están claros (dimensión lógica).
- Presentación de bibliografía y de otras fuentes de apoyo (dimensión sustantiva).
- Relación del tema con situaciones actuales (dimensión contextual).
- Análisis de las ideas de expertos para el desarrollo del tema (dimensión dialógica).
- Análisis de los aspectos expuestos y aplicación o puesta en práctica de estos (dimensión pragmática).

La coevaluación como experiencia formativa está basada en el diálogo y en el intercambio de opiniones. Se trata de un intercambio que posibilita una reconstrucción y retroalimentación colectiva.

### Sobre la dimensión lógica

¿Cumplió Jorge los criterios que tienen ahí para coevaluar? ¿Los cumplió? Claro que sí (Anexo No. 23, EFT4).

La dimensión lógica se relaciona esencialmente con el nivel lógico referido a la coherencia y secuencia en el discurso. Inicialmente, en la primera fase esta dimensión se caracteriza por la subjetividad de los argumentos. Los estudiantes al dar su opinión, lo hacen con poca claridad y con imprecisiones. En la última fase, se puede afirmar que el rol del alumno es activo, y su discurso en la mayoría de las ocasiones es coherente, claro y ordenado, sin embargo, en cuanto a la interpretación de argumentos y su análisis no es muy clara esta perspectiva, dado

que enuncia premisas, pero no las examina, conduciendo su aporte hacia el camino de la retórica, generando así posibles falacias.

Es de recordar que para interpretar y analizar un argumento se debe tener en cuenta la forma y el contenido, esto es, en cuanto a la forma, si la conclusión se infiere a partir de las premisas; y respecto al contenido, si las premisas son verdaderas o aceptables.

### Sobre la dimensión sustantiva

La segunda dimensión, objeto de análisis corresponde al nivel sustantivo, que implica examinar la información y los conceptos con la realidad. Los estudiantes al coevaluar esta dimensión manifestaron:

“Le faltó incluir bibliografía”.

“¿Al momento que no tuviera la respuesta, ella empleó sus argumentos?”.

Bueno... sería una medida expansionista... monetaria, monetaria, y sería... a pedir crédito. Aumento en los créditos, aumento en los créditos con los 203 bancos, y para que las personas puedan tener créditos para que puedan montar sus empresas, para activar esa unidad.

En estas evidencias el alumno, aunque emplea un vocabulario técnico acorde con la asignatura, sigue siendo limitado el examinarse en cuanto a la información, pues no somete a verificación su posición. A medida que se avanzaba en la incorporación de las prácticas coevaluativas, sus participaciones se

van enriqueciendo con argumentos más elaborados que explican de manera clara las razones que dan lugar a las valoraciones que ellos realizan sobre el desempeño de sus pares en la clase.

### **Sobre la dimensión dialógica**

La dimensión dialógica implica el tener en cuenta al otro, tener en cuenta el argumento del otro, el punto de vista del compañero, y revisar la realidad desde otros enfoques. Queda claro que esta dimensión significa el examinarse en relación con el pensamiento de los otros, y existen unos criterios que permiten discernir si dicha dimensión es empleada de manera adecuada. En la primera fase los estudiantes en sus intervenciones se apoyan en los argumentos de los compañeros para justificar sus participaciones; no obstante, al coevaluar se puede afirmar que sus intervenciones se constituyen casi en el eco de la argumentación del otro:

Él dice que la evaluación no siempre es..., da conocimiento; pero las copias dicen que es posible tomar la evaluación como una herramienta de conocimiento, siempre y cuando se tome desde un pensamiento crítico y autónomo.

En la siguiente evidencia, si bien se retoma el criterio de examinar otros argumentos, en el sentido de tomar la intervención del otro y hacer eco de ella, sin embargo, evalúa la intervención de su compañero realizando un juicio.

Con lo que dice el grupo y, más específicamente el compañero, no ha dicho en sí

el concepto de evaluación; está hablando de cómo el estudiante quiere aprender.

Desde la primera hasta la tercera fase es evidente esta dimensión aunque con más claridad en la última fase, no obstante no se da un enfoque profundo cuando el estudiante aborda el razonamiento del otro; sin embargo, el alumno examina el pensamiento, la opinión de los demás compañeros:

Lo que acabaste de mencionar eran las sociedades de comercialización internacional, pero usted dijo importar las materias primas para exportar. Sí, no es tanto solo en materia prima, el tipo de beneficios que hay establecidos en Colombia. También está para la maquinaria, porque aquí en Colombia por ser un país subdesarrollado, en vía de desarrollo, lo que nosotros más importamos son maquinarias.

Es decir, el estudiante revisa otros puntos de vistas, tal como lo expresa Villarini (2001), como característica de esta dimensión. Esta dimensión implica la necesidad de saber qué argumenta el otro, qué aportes realiza, cuál es su fortaleza y debilidad de su punto de vista, y así permitir la construcción de nuevos argumentos sólidos y ampliar su horizonte.

### **Sobre la dimensión contextual**

La dimensión contextual se caracteriza por un alto nivel de relación entre las ideas y argumentos presentados con la realidad del entorno. La

mayoría de las intervenciones en la primera fase no son claras y en el análisis de estas se identifica una dificultad al extrapolar los referentes a situaciones del contexto social, político, etc. Esta dimensión exige procesos lentos de apropiación, debido a su complejidad ya que ubicar y contextualizar el discurso argumentativo exige buen conocimiento de la realidad histórica y social. También exige que el alumno se pregunte el porqué de su concepción, esto es, la biografía personal que afecta creencias y visiones del mundo que le influye y caracteriza su contexto vital. En la segunda fase, si bien es cierto que se manifiestan algunos ejemplos de su evidencia, cabe anotar que con referencia a las anteriores dimensiones es una de las dimensiones que en esta fase tiene un alto índice de frecuencia (30) en su desarrollo en el aula.

Un estudiante explica: Para empezar, empezaré a contextualizar sobre qué son las exportaciones. Se dice que las exportaciones son las salidas de capitales y servicios con destino al mercado exterior, es decir, un capital; dicho producto que fabrica cierta empresa con destino a países que están fuera de Colombia. La exportación como la importación fueron condicionadas para el desarrollo de la producción mercantil, como dirección nacional de trabajo...

En la última fase se encuentra, entre otras, la siguiente evidencia, que acorde con el criterio de “relaciona el tema con situaciones actuales”, trata de mostrar las creencias que median en él y que caracteriza su aporte, influenciado por las visiones de su entorno o vivencias personales:

Un egresado de aquí hizo un proyecto con otras personas para la exportación de... Son pequeños proyectos que de pronto uno los ve ahí, que no se han desarrollado, pero que si uno lo mira desde un punto de vista estratégico que entre más micro, pequeñas y medianas empresas se abran en Colombia, habrá mucho más comercio y oportunidad de empleo, en el mercados donde hay una compra potencial.

Si bien el alumno se ubica en la realidad y reconoce que el contenido se apoya en un contexto social e histórico producto de interacción con la cultura y el conocimiento, no obstante, el ejercicio de examinarse en cuanto a lo socio-histórico, con sus antecedentes, no lo conduce a un compromiso con la sociedad. Como afirma Lipman, retomando a Paul: “el pensamiento crítico se presenta como un desafío permanente contra el dogmatismo, la estrechez de miras y la manipulación intelectual, hacia una sociedad crítica que se enfrente al adoctrinamiento y cultive la interrogación reflexiva, la independencia intelectual y el disenso razonado” (1998, p. 105, citado en Torres, 2009, p. 29). Esto implica que pensar críticamente desde esta dimensión necesariamente conduce a razonar haciendo una lectura crítica del mundo por sí mismo.

### **Sobre la dimensión pragmática**

La quinta dimensión, llamada *pragmática*, es de un nivel más complejo comparada con las anteriores, porque exige la comprensión global de la realidad y un proceso de interrelación, una

toma de posición frente al problema y a su vez, la praxis, orientada a la proposición a la toma de decisiones, lo que se constituye en el ideal del pensador crítico. En la primera fase son pocas las evidencias que se encuentran, dado el nivel de complejidad de esta dimensión, sin embargo, la intervención está mediada por la exploración de las implicaciones que tiene su forma de pensar, dado que toda afirmación o razonamiento significa de por sí aceptar alguna implicación.

En la tercera fase, esta dimensión va desarrollándose de forma procesual, y aunque son escasas las intervenciones en materia pragmática, se pueden evidenciar algunas en donde se aprecian ciertas características de esta dimensión como la aplicación del conocimiento a la vida personal o profesional y la proposición de alternativas para la solución de problemáticas, cumpliendo así con uno de los criterios que ayudan a discernir esta dimensión, como es el de examinar consecuencias y plantear soluciones que le implicaría, así sea hipotéticamente, el ponerlo en práctica:

El capitalismo sobre todo en la época del imperialismo, la realización de mercancías en mercados exteriores se convierte en uno de los problemas más grandes y difíciles; esta es una de las causas entre los países capitalistas con los mercados, la espera de inversiones, los capitales dan fuente de materias primas...

La manifestación de esta dimensión se evidencia en examinarse en cuanto a las ideologías, los

finés, intereses y consecuencias que produce el pensamiento, y que pueden beneficiar o perjudicar a la sociedad misma. Así pues, esta dimensión debe generar emancipación en el sujeto, pues el pensamiento crítico no es solo habilidades y destrezas de pensamiento de orden académico, sino también una actitud para transformar y vivir en el mundo de la vida. Al respecto, Facione señala que “el pensador crítico ideal se puede caracterizar no solo por sus habilidades cognitivas, sino también, por su manera de enfocar y vivir la vida. Esta es una afirmación audaz. El pensamiento crítico va mucho más allá del salón de clase” (2007, p. 9). En este sentido, se puede afirmar que las intervenciones de los estudiantes miran hacia un horizonte que trasciende su campo de acción personal y lanzan un vistazo hacia realidades que afectan la sociedad.

## Conclusiones

El proceso investigativo permite concluir de manera global que el empleo regular de la coevaluación como forma de evaluación colaborativa, realiza aportes para mejorar el proceso enseñanza-aprendizaje promoviendo, entre otros, el desarrollo de pensamiento crítico.

Aunque no se evidenciaron transformaciones en la totalidad del grupo de estudiantes, algunos señalan que la coevaluación permitió no solamente democratizar la evaluación, sino que favoreció el encuentro y el diálogo con el otro que lo acompaña en este proceso educativo (Sanmartí, 2007). En el ejercicio coevaluativo los estudiantes mostraron una actitud positiva

generando actitudes críticas, de solidaridad y diálogo, lo cual se contrasta con el efecto inicial de algunos estudiantes que manifestaron molestia con la experiencia dado el temor por resentimientos que esta pudiera generar. Esta desconfianza es mostrada en algunas de las aportaciones realizadas por Casanova (1999) sobre los efectos de la coevaluación. De ahí la necesidad de elaborar con ellos pautas éticas (declaración ética o código ético) en la coevaluación.

En lo concerniente al pensamiento crítico, algunas de las dimensiones propuestas por Villarini (2001), se evidenciaron de manera permanente como la dimensión lógica y la dialógica. Las otras tres dimensiones se presentaron de manera más esporádica, incrementándose pero no de manera contundente en la segunda y tercera etapa.

En cuanto a la relación de la coevaluación y pensamiento crítico, se evidenció una mayor participación de los estudiantes en los procesos evaluativos: en la definición, selección e identificación de los criterios para coevaluar a sus pares basados en las dimensiones de pensamiento crítico. Además, la coevaluación permitió confirmar que la evaluación puede presentarse y dinamizarse desde otros intereses distintos al técnico (Grundy, 1998). De esta manera, la coevaluación generó y permitió un rol protagónico en su proceso de aprendizaje (Sanmartí, 2007).

## REFERENCIAS

- Campos, A. (2007). *Pensamiento crítico*. Bogotá: Magisterio.
- Casanova, M. (1999). *Manual de evaluación educativa* (6ª. ed.). Madrid: La Muralla, S.A.
- Castillo S. & Cabrerizo J. (2006). *Formación del profesorado en Educación Superior*. Vols. I y II. España: McGraw-Hill.
- Elliott J. (2000a). *La investigación-acción en educación* (4ª. ed.). Madrid: Morata.
- Elliott J. (2000b). *El cambio educativo desde la investigación-acción* (3ª. ed.). Madrid: Morata.
- Gimeno Sacristán J. (2007). *El currículum: una reflexión sobre la práctica* (9ª. ed.). Madrid: Morata.
- Grundy, S. (1998). *Producto o praxis del currículum*. Madrid: Morata.
- Paul, R., Élder, L. (2005). *Estándares de competencia para el pensamiento crítico*. Disponible en internet. Recursos en español. Foundation for Critical Thinking. Consultado el 10 de febrero de 2012 en [http://www.criticalthinking.org/resources/PDFSP-Comp\\_Standards.pdf](http://www.criticalthinking.org/resources/PDFSP-Comp_Standards.pdf).

- Rosales C. (2000). *Evaluar es reflexionar sobre la enseñanza* (3ª. ed.). Madrid: Narcea.
- Saiz C., Rivas, S. (2008). Evaluación en pensamiento crítico: una propuesta para diferenciar formas de pensar. En Ergo, *Nueva Época*, 22-23, 25-66. Consultado el 25 de junio de 2010 en <http://www.pensamiento-critico.com/pensacono/evaluarpcergodf.pdf>
- Sanmartí N. (2007). 10 ideas claves. Evaluar para aprender. España: Grao.
- Santos Guerra, M. (1998). *Evaluar es comprender*. Argentina: Editorial Magisterio de la Plata.
- Villarini Á. (2001). *Teoría y práctica del pensamiento sistemático y crítico*. Río Piedras, Puerto Rico: Organización para el Fomento del Desarrollo del Pensamiento (OFDP).