

***Procedimiento e instrumentos para la autoevaluación de equipos docentes de centro***  
*Joan Rué, Dpto. Pedagogía Aplicada, UAB*

El procedimiento y los instrumentos del presente texto se orientan a la puesta en práctica de un proceso de evaluación interna, por parte de los equipos docentes de centros, y se enmarcan en el texto “*Autoevaluación institucional: propósitos, agentes y metodología*”. El propósito que se persigue es contemplar dicha evaluación desde una vertiente práctica o aplicada de la misma, que permita a los equipos que lo deseen iniciarse o extenderse en el proceso descrito en el texto anterior.

Recuérdese que nos referimos a un proceso de evaluación y no a una actividad o a un acto puntual de la misma, aunque también sea posible hacerlo. El concepto de *proceso* nos interesa por un doble motivo: porque permite comprender la evaluación desde toda su complejidad y por que implica una dimensión temporal que incorpora distintas funciones de la actividad evaluadora.

**Cuadro n. 1: El proceso evaluador**

*El proceso evaluador y sus grandes fases:*

*Fase 1:* Constitución del grupo evaluador, su organización y aclaraciones generales sobre el tema

*Fase 2:* Elección de ámbitos y temas para la evaluación

*Fase 3:* Describir, explicar primero individualmente y después en equipo, la opiniones y sus argumentaciones

*Fase 4:* Establecer acciones de mejora y justificarlas

*Fase 5:* Alcanzar acuerdos sobre las propuestas de acción de mejora y su aplicación a la práctica profesional de los participantes, tanto en lo referente a las acciones individuales como a las realizadas en equipo.

*Algunas precondiciones importantes:*

Los participantes de un grupo de evaluación deberán organizarse en grupos de entre seis y ocho personas. Cada grupo nombrará a una persona como moderador del grupo y otra con funciones de secretario/ia para ir anotando todo aquello que sea indispensable para el progreso del trabajo colectivo. Es muy importante que los implicados en un proceso de evaluación trabajen en un mismo ciclo educativo.

Cada grupo de evaluación debe recorrer todas las fases del proceso. En el caso que el grupo avance con mayor lentitud, la discusión debe limitar el número de aspectos tratados. Cada fase debe terminar con algún tipo de acuerdo.

Una vez establecidos los grupos de trabajo e interiorizadas las condiciones anteriores, podemos avanzar en la concreción del procedimiento técnico para el desarrollo de la autoevaluación, de acuerdo con los pasos que se describen:

### **Cuadro n. 2: El procedimiento general**

- 1- La selección de ámbitos y temáticas
- 2- Elaborar una hoja de especificación de ámbitos y temas de autoevaluación
- 3- Realizar una valoración individual
- 4- Alcanzar una síntesis de equipo de Autoevaluación sobre los aspectos analizados
- 5- Preparar un plan de actuación que implique a todos

Para ilustrar dicho procedimiento vamos a partir de un supuesto, que a los profesores les interese evaluar de qué modo van a proceder a examinar el desarrollo del currículum en un ciclo o curso determinado que ellos mismos están siguiendo.

#### **Supuesto de Tema a analizar:**

**¿Cómo desarrollar el currículum, en el Ciclo, para que sea relevante y atractivo para los alumnos?**

#### **1. ¿Por dónde empezar?**

**Los ámbitos a considerar en el tema detectado y el eventual repertorio de aspectos que pueden ser considerados.**

A partir de la noción de complejidad que hemos introducido, consideraremos que el tema seleccionado puede ser analizado desde diferentes perspectivas, a las que llamaremos ámbitos, y dentro de ellas, podremos dilucidar entre un posible repertorio de cuestiones.

La idea fundamental que aquí se recoge es que la gran mayoría de temas en educación pueden ser considerados desde un repertorio de perspectivas distintas, todas ellas ejerciendo algún tipo de influencia. La figura 1 ilustra esta idea:

Figura 1



Una excelente forma de empezar la constituye también el desarrollo de una serie de propósitos específicos sobre el tema en cuestión. Propósitos que sirvan para por afinar en el grado de relevancia de las cuestiones que luego se van a plantear. En el cuadro siguiente se especifican algunos referentes que pueden ser de interés:

**Cuadro n. 3 Aspectos de interés en una propuesta de mejora de los procesos de aprendizaje<sup>1</sup>**

*Coordinarse los profesores en el seno del equipo para:*

- Favorecer actitudes positivas hacia el aprendizaje
- Diversificar los diversos tipos de tareas de aprendizaje
- Comunicar los niveles de actuación que deberían conseguir los alumnos
- Desarrollar experiencias y oportunidades de aprendizaje que potencien actitudes y hábitos de pensamiento
- Enseñar a los alumnos a formularse preguntas acerca de lo que se está haciendo
- Enseñar a los alumnos a adoptar criterios de valoración y a formular juicios en relación con lo que se está haciendo
- Planificar iniciativas y organizar actividades, tanto en el plano del trabajo académico como en el de los ámbitos social y cultural vinculados a la escuela
- Discutir las actividades desarrolladas, a fin de someter a consideración y evaluación las modalidades y procedimientos de trabajo empleados

<sup>1</sup> En Rué, J., (2001), *La acción docente en el centro y en el aula*, Madrid, Síntesis

## 2. La construcción de una hoja de especificación

El desarrollo de este esquema anterior en una hoja de especificación de temas o de aspectos podría tener la concreción del ejemplo siguiente. A fin de facilitar una “tormenta” de ideas sobre el tema requerido para la autoevaluación se sugiere introducir una fórmula interrogativa que, recogiendo el punto de vista personal de los implicados, facilite una exploración del tema desde los más variados ángulos del tema. Nótese que una evaluación *interna* no significa tan sólo que la realizan los directamente implicados, sino que el punto de vista adoptados y sus referentes son los de las personas directamente involucradas en esta situación. De ahí que las preguntas desencadenantes de la reflexión inicial deban estar formuladas de modo que les involucren en sus intereses y percepciones de la realidad.

**Cuadro n. 4, Ejemplo de hoja para la especificación de los posibles subapartados de un tema**

<b>Tema de reflexión adoptado:</b>	
<i>Ámbitos desde los que llevar la reflexión</i>	<i>¿En qué medida desde cada uno de éstos ámbitos se puede especificar mejor el desarrollo del tema de reflexión acordado, atendiendo al propósito de mejorar los aprendizajes del alumnado?</i>
1. la política de centro	
2. la organización y gestión del PEC	
3. la gestión y atención de carácter psicopedagógico	
4. la metodología	
5. las modalidades de evaluación	

Una vez desarrollados los respectivos repertorios de aspectos a tratar, la hoja de especificación podría quedar como sigue:

**Cuadro n.5 Ejemplo de repertorio de aspectos a tratar por ámbitos**

<b>Ámbito</b>	<i>Repertorio de posibles cuestiones a considerar en relación a un tema adoptado</i>
<b>Política de Centro</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>. Intervención/difusión de actividades de centro en el entorno</li> <li>. Colaboración con otras entidades,</li> <li>. Implicación-participación de padres y madres</li> <li>. Redes y agentes de apoyo a los equipos de centros y su configuración territorial</li> <li>. Proyectos de coordinación de la acción en Equipo E. de Ciclo</li> <li>. PEC, PCC y RRI: grado de elaboración, consistencia interna y coherencia entre sí y su grado de orientación efectiva de la práctica del profesorado y en relación con la situación del alumnado observado.</li> <li>. Liderazgo pedagógico del equipo directivo</li> </ul>
<b>Organización interna del Centro y de gestión del PEC</b>	<p>El equipo docente y su grado de coordinación</p> <p>Organización y gestión de los espacios, tiempos y actividades gales.</p> <p>Gestión de la participación de los alumnos (y de sus familias) en la vida del centro</p> <p>Elaboración de una estrategia común de centro para el desarrollo de los aprendizajes y habilidades instrumentales básicos</p> <p>Elaboración de una estrategia tutorial de centro con el fin de:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>recoger información sobre los alumnos: criterios, responsables, momentos, uso de la misma</li> <li>promover determinadas actividades: agenda, trabajo complementario, deberes,</li> <li>potenciar actuaciones entre iguales: de apoyo mutuo</li> </ul> <ul style="list-style-type: none"> <li>. Asignación por cursos y ciclos de las diferentes actividades o actuaciones que se consideran básicas</li> <li>. Reforzar el trabajo en equipo educativo</li> <li>. Coordinarse sobre las distintas competencias básicas a desarrollar los alumnos en cada unidad de formación (curso o ciclo)</li> </ul> <p>Aspectos organizativos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>. la distribución general de espacios, la asignación de profesores, atribución</li> </ul>

	de responsabilidades docentes y tutoriales, modalidad de coordinación, asignación de recursos, distribución de los horarios, modalidades funcionales de la organización, estructura de responsabilidades, criterios y normas de funcionamiento del alumnado y del profesorado, etc.
<b>Desarrollo del Currículum y de la contextualización de los aprendizajes</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>. Prever adecuaciones curriculares</li> <li>. Elaboración de Proyectos (Interdisciplinarios, transversales)</li> <li>. Introducir modalidades de regulación del aprendizaje</li> <li>. Ampliar las modalidades de evaluación del alumnado</li> </ul> <p>En la selección de actividades de aprendizaje</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>. profundizar en los diagnósticos educativos acerca de la tipología de diversidad detectada (tipo de dificultades, ámbitos de aprendizaje, habilidades, ... afectados</li> <li>. especificación del tipo de exigencia, del nivel de resolución exigido en los aprendizajes</li> <li>. dar sentido a lo que se aprende</li> <li>. desarrollo del trabajo mediante la relación presentación-acción-reflexión</li> <li>. definir la modalidad, la planificación y desarrollo de los trabajos</li> </ul> <p>el desarrollo de estrategias metodológicas que respondan a una atención a la diversidad del alumnado,</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>. dar importancia a los intereses y motivaciones de los chicos y chicas,</li> </ul>
<b>Psicopedagógico</b>	<p>Desarrollo de competencias personales</p> <p>Desarrollo de hábitos y procedimientos i las modalidades de su logro</p> <p>Desarrollo de actitudes de autoestima y de aprendizaje positivo</p> <p>Desarrollo de aprendizajes en cooperación</p>
<b>Metodología</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>. Seleccionar i diversificar materiales</li> <li>. Coordinarse en el tipo de aprendizajes priorizados</li> <li>. Mejorar las interacciones orales prof-alumno en clase</li> <li>. Proporcionar una mayor autonomía en el aprendizaje</li> <li>. Promover unas mismas técnicas de estudio y trabajo comunes en los alumnos</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>. Dar responsabilidad a los alumnos en su aprendizaje</li> <li>. Desarrollar soluciones para los distintos tipos de conflictos que presentan los alumnos</li> </ul>
<b>Evaluación</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>. Ampliar y coordinar las modalidades de evaluación</li> <li>. Potenciar la evaluación reguladora</li> <li>. Desarrollar los informes sobre los alumnos</li> <li>. Potenciar los recursos de autoevaluación de los alumnos</li> </ul>

Hemos dicho más arriba que no siempre se va a explorar un tema desde todos los ángulos formulados más arriba, por distintas razones, desde las pragmáticas de tiempo hasta por razones del alcance que se desea otorgar al proceso de autoevaluación. En este caso, propondríamos un cuadro como el que detalla el ejemplo siguiente:

**Cuadro n.6 Ejemplo n. 2: - Hoja de especificación de temas de autoevaluación**

<p><i>Ejemplo de tema tratado: La planificación del uso del tiempo por parte de los alumnos</i></p> <p><i>En qué medida sería posible alcanzar acuerdos entre los componentes del Ciclo que permitieran,</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>. incrementar el grado de información sobre el modo de trabajar de los alumnos en clase</li> <li>. incrementar el intercambio mutuo acerca de los objetivos básicos y de las prioridades que se afrontan en clase en cada uno de los periodos escolares.</li> <li>. incrementar el tiempo dedicado a desarrollar la autonomía social y de aprendizaje de los alumnos</li> <li>. que los alumnos, dentro de un plazo temporal determinado (como una quincena, un mes o un período entre evaluaciones), tuvieran:             <ul style="list-style-type: none"> <li>. oportunidades de planificar su trabajo</li> <li>. espacios temporales para realizar aprendizajes autónomos, (individualmente o en pequeño grupo)</li> </ul> </li> </ul>
--

. recursos per planificar su propio tiempo de aprendizaje (como la agenda personal, prever ciertas planificaciones en su trabajo, realizar un plan de trabajo ...)

. un tiempo para participar en la vida social del aula y formarse en la resolución de problemas del grupo (debates, reuniones, etc. ...)

. la organización de su propio tiempo de trabajo extraescolar

. orientaciones para la organización de una parte de su tiempo libre

### 3. Construcción del instrumento de evaluación y de respuesta individualizada

**Cuadro n. 7, Ejemplo de hoja de respuestas individualizadas**

<i>En los diferentes ámbitos descritos se registran algunos de los siguientes fenómenos:</i>	1	2	3	4

*1 muy poco, raramente; 2 suficiente, algunas veces 3 bastante, a menudo; 4 mucho, frecuentemente* **¡Error! Marcador no definido.**

Una vez elaborada la hoja anterior, es importante llegar a un acuerdo de grupo que permita especificar cuáles son los aspectos que se van a someter a consideración en el proceso de evaluación emprendido. Dichos aspectos pueden ser elaborados a partir de la propia experiencia de los participantes, de la detección de problemas por su parte y, también, de las lecturas que puedan hacerse en relación con la preocupación manifestada. En cualquier caso, es recomendable que las preocupaciones manifestadas por los participantes se vinculen de algún modo con formulaciones o con problemas elaborados desde un conocimiento experto, externo al grupo. Ello ha de permitir elaborar un análisis con mayor profundidad y relevancia hacia los propios problemas.

Veamos un ejemplo de hoja de especificación que, referida a la forma de trabajar los alumnos en pequeño grupo, toma aspectos fruto de una revisión de la literatura sobre el tema y resultados de observaciones directas realizadas en las aulas, o bien de consideraciones de los propios profesores a partir de su experiencia directa.

**Cuadro n. 8**

<i>Supuesto: Detección de las posibles dificultades para el trabajo de los alumnos en grupos pequeños</i>	1	2	3	4
<i>En las situaciones de trabajo se registran algunos de los siguientes fenómenos:</i>				
<ul style="list-style-type: none"> <li>. los grupos que se organizan son de amistad</li> <li>. los grupos que se organizan acostumbran a ser mixtos</li> <li>. los grupos que se configuran son del mismo nivel académico</li> <li>los alumnos con menos relaciones sociales/con ciertas discapacitaciones quedan relativamente segregados de los demás.</li> <li>. para ciertos alumnos es difícil encontrar un grupo que los admita con facilidad</li> <li>. a ciertos alumnos les resulta difícil mantenerse vinculados al grupo</li> <li>. algunos grupos pequeños se fraccionan a su vez en subgrupos</li> </ul>				
<p>en el seno del grupo, ciertos alumnos,</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>. no tienen una perspectiva clara de lo que deben hacer</li> <li>. pueden realizar su trabajo prescindiendo de lo que hagan los demás</li> <li>. dependen del profesor para la resolución de cualquier duda o para resolver conflictos personales</li> <li>. actúan como si aquellas situaciones de trabajo no fueran trabajo escolar propiamente dicho.</li> <li>. rechazan o se sienten rechazados por los compañeros de grupo</li> </ul>				
<ul style="list-style-type: none"> <li>. se da una cierta competitividad interna</li> <li>. hay poca diferenciación interna de papeles en el trabajo</li> <li>. hay alumnos que no colaboran entre sí</li> </ul>				

<p>. se crean situaciones de dependencia respecto a alumnos o alumnas determinados</p> <p>. los alumnos sólo se relacionan con los de un nivel académico semejante</p> <p>. niños y niñas acostumbran a interactuar sólo con alumnos de su mismo sexo</p> <p>. en los grupos mixtos niños y niñas tienden a reproducir modelos relacionales y formas de proceder connotados de conductas de género (ciertas actividades las acostumbran a hacer las niñas o niños)</p>				
--	--	--	--	--

Establecido el repertorio de temas, su selección se concretaría en una hoja de respuestas individualizadas como la que acabamos de ver.

Nótese que la escala se reduce a cuatro valores. Ello es así porque el énfasis no se pone en afinar la valoración sino en detectar el eventual grado de acuerdo o de discrepancia. Por esta razón se opta por una escala de valores que sea par, con el fin de eliminar un eventual grado de acuerdo, centrado en los valores medios, que sólo sea formal.

#### 4. Alcanzar una síntesis de equipo

Una vez contestada la hoja de especificaciones individual con las valoraciones personales de cada participante, se procederá al cuarto paso, esto es, a alcanzar una síntesis de equipo sobre los aspectos considerados.

Una propuesta eficiente para alcanzar dicho acuerdo es partir de las respuestas individuales y centrar la atención sobre aquellos aspectos en los cuales se detecten mayor grado de discrepancia.

Dicha discrepancia sólo se solventa recurriendo a ejemplos de la propia práctica, a acuerdos de acción que permitan visualizar otro tipo de resultados, a propuestas de actividad que permitan superar puntos de vista más elementales o con un bajo grado de elaboración.

Una pauta como la siguiente puede ser útil para ayudar a avanzar en las síntesis de equipo:

<p><b><i>¡Error! Marcador no definido. . Guía para orientar la síntesis de equipo</i></b></p> <p>. entre aquellos componentes del equipo que han formulado sus valoraciones,</p> <p style="padding-left: 40px;">. ¿en qué aspectos del apartado escogido detectan más coincidencias?</p> <p style="padding-left: 40px;">. ¿en cuáles más discrepancias?</p> <p>. ¿qué explicaría estas discrepancias?</p>
---

- . de los aspectos detectados, ¿cuáles se podrían mejorar?
  - . con menos esfuerzo
  - . con más dedicación
- . entre los posibles temas que se podrían someter a un análisis más profundo, ¿qué prioridades establecemos?
- . ¿qué tipo de problemas dificultan la posibilidad de seguir una línea de actuación conjunta en el apartado seleccionado?
- . ¿de qué modo se prevé concretar en la propia práctica los resultados de la reflexión sobre este problema?

Finalmente, cabe avanzar en las propuestas de acción. Sin embargo es importante recordar algunas cuestiones básicas al respecto, elaboradas desde la experiencia de los que se han dedicado a estos aspectos y han acumulado experiencia en ellos:

#### **Fase 4. Elaborar un Plan de Actuación**

1. Establecer una prioridad;
2. Especificar los objetivos hasta donde sea posible;
3. Enunciar los criterios de éxito para juzgar los progresos y el éxito en la consecución de los objetivos;
4. Perfilar las tareas o el trabajo a desplegar en conseguir cada objetivo;
5. Asignar responsabilidades y tareas, para conseguir los objetivos, así como las fechas y las distintas condiciones infraestructurales
6. Establecer fechas para los encuentros de evaluación de las distintas fases de progreso
7. Detallar los recursos requeridos para dicho plan de acción

*Fuente: Hargreaves, D., Hopkins, D, (1995)<sup>2</sup>*

La síntesis de dicho plan de actuación consistiría en llegar a acuerdos posibles, viables y operativos entre los componentes del equipo autoevaluador, a partir de los propios recursos y del establecimiento de unos referentes que permitan ir ponderando los logros y los progresos que se vayan detectando.

Diríamos, finalmente, que un proceso de autoevaluación como el propuesto requiere ser desarrollado mediante un ciclo completo de reflexión y acción colectivas, en la que la primera implica a la segunda y viceversa. Pero en el que la reflexión colectiva sirve para estimular la

---

<sup>2</sup> HARGREAVES, D., HOPKINS, D., (1995), *Development Planning for School Improvement (School Development)*, Londres, Cassell

reflexión individual y potenciar de este modo la labor de conjunto del equipo en las tareas de mejora y de desarrollo profesional que dicho proceso lleva implícito.

## Fase 2- Especificación de temas susceptibles de ser introducidos en la autoevaluación

**Ejemplo: El desarrollo del currículum** (Temas extraídos de: Rué Domingo, Joan (2001), *La acción docente en el centro y aula*, Madrid, Síntesis, (en prensa)

*Posibles referentes a tratar en relación con el desarrollo del currículum en el aula y en el centro*

*Diferentes modalidades de definir en la práctica el concepto “saber” (Adaptado de Bloom)*

- . Como *conocimiento*: la exigencia fundamental de esta modalidad de saber es recoger información y recordarla
- . Como *comprensión*: supone el uso adecuado de toda la información disponible o de toda la que esté a su alcance
- . Como *aplicación*: además del uso adecuado de la información disponible exige del alumno el uso de procedimientos adicionales, *un saber cómo* adicional a la información anterior.
- . Como *análisis*: supone aplicar a una situación abierta aspectos clave del tema en cuestión, lo que implica una asimilación previa de los criterios o de las estructuras conceptuales básicas de dicho tema o aspecto.
- . Como *síntesis*: significa aplicar los conocimientos anteriores de acuerdo con una actitud abierta hacia el establecimiento de relaciones entre aspectos a priori desvinculados entre sí, con un pensamiento abierto a relaciones y soluciones posibles o a nuevos procedimientos.
- . Como *evaluación*: significa un nivel de conocimiento de un fenómeno o de un campo conceptual que permite el hecho de establecer valoraciones o nuevas preguntas sobre las propiedades de algo, en relación a determinados criterios de referencia.

### 3 Sesgos más corrientes que se pueden detectar en la planificación de las actividades educativas

- . Un enfoque de la planificación del trabajo orientada exclusivamente desde la lógica del programa de la materia, (*la lógica del etnocentrista*) independientemente de las necesidades de conocimiento expresadas por cierto alumnado, de las propuestas complementarias de otras materias o de los objetivos generales del Área o del Ciclo educativo.
- . Un enfoque formalizado del conocimiento que se quiere transmitir, (*la lógica burocrática*) sin adaptaciones a otros lenguajes y conceptualizaciones.

- . Una orientación del conocimiento descontextuada de las experiencias y percepciones (*la lógica del especializado*) de los distintos segmentos del alumnado y distinta de la lógica del verdadero *especialista*.
- . Una distribución del tiempo más ajustada a criterios de progreso temporal (*la lógica del cronometrador*) que a los del grado de relevancia de lo que se quiere enseñar y de lo que realmente se está aprendiendo.
- . La tentación saturadora en información y contenidos en general (*la lógica del alimentador de ocas*). El mejor programa no es el más saturado, sino el que mejor discierne entre lo fundamental y lo posible o adecuado a las presentes circunstancias de cada situación de enseñanza o de los distintos segmentos de alumnado.
- . La invariabilidad de la planificación al margen de lo imprevisto o inesperado que siempre acaba ocurriendo (*una cierta lógica de poder autocrático*).
- . La creencia de que la planificación es una estrategia neutra en sus efectos (*una lógica ingenua*), en vez de ser una forma de plasmar y preestablecer una determinada orientación del proceso de enseñanza y aprendizaje.
- . Se planifica la actividad de enseñanza con independencia de resultados anteriores o del contraste con las evidencias que ofrece la realidad (*la lógica de la torre de marfil*)

#### Aspectos que consideramos en una propuesta de mejora de los procesos de aprendizaje

- Favorecer actitudes positivas hacia el aprendizaje
- Diversificar los diversos tipos de tareas de aprendizaje
- Comunicar los niveles de actuación que deberían conseguir los alumnos
- Prever, y ensayar si es necesario, los pasos de la tarea a emprender
- Estimular conductas de naturaleza cognitiva que mejoran el conocimiento
- Desarrollar experiencias y oportunidades de aprendizaje que potencien actitudes y hábitos de pensamiento
- Coordinarse los profesores en el seno del equipo

#### *Oportunidades que generan actitudes favorables al aprendizaje*

- Aprender a formularse preguntas acerca de lo que se está haciendo
- Aprender a comunicar lo que se está haciendo
- Aprender a continuar persistiendo en la acción emprendida, en la actividad iniciada o decidida, a pesar de los primeros resultados, de las primeras impresiones o de los impulsos hacia otra actividad.
- Controlar la propia impulsividad de las primeras decisiones (a través de la reflexión, de la

comparación, del contraste e intercambio o de su valoración) y aprender a examinar las ideas que surgen o los resultados que se han detectado

- Tener oportunidad de desarrollar un cierto sentido de incitativa en aquello que se realiza
- Poder desarrollar experiencias en las cuales sea necesario escuchar mensajes orales o atender a mensajes escritos, en relación con preguntas o a iniciativas previamente formuladas.
- Aprender a argumentar las opiniones
- Aprender a incorporar argumentos de otras opiniones en las propias
- Preocuparse por alcanzar un cierto grado de precisión o de exactitud en lo que se hace
- Aprender a ejecutar las actividades desde un determinado sentido estético
- Aprender a adoptar criterios de valoración y a formular juicios en relación con lo que se está haciendo
- Tener oportunidades para expresar las propias opiniones o criterios a partir de la convicción de que serán escuchadas y respetadas.

*Una secuencia de aprendizaje para potenciar actitudes y hábitos de pensamiento autónomos*

. Planificar iniciativas y organizar actividades, tanto en el plano del trabajo académico como en el de los ámbitos social y cultural vinculados a la escuela

. Tener la oportunidad de discutir planes para desarrollar una actividad, a partir de una idea previamente expuesta y considerada como la mejor propuesta

. Analizar y verificar con datos las propias conclusiones, así como revisar aquellas menos fundamentadas

. Tratar de convencer a los demás lo que se ha aprendido en relación con el trabajo realizado, argumentando las propias conclusiones

. Prever y desarrollar en sesiones preparadas, discusiones sobre las conclusiones o sobre las interpretaciones a las que se ha llegado

. Comparar la calidad de distintos argumentos e interpretaciones en una situación concreta

. Discutir las actividades con posterioridad a su realización, a fin de someter a consideración y evaluación las modalidades y procedimientos de trabajo empleados