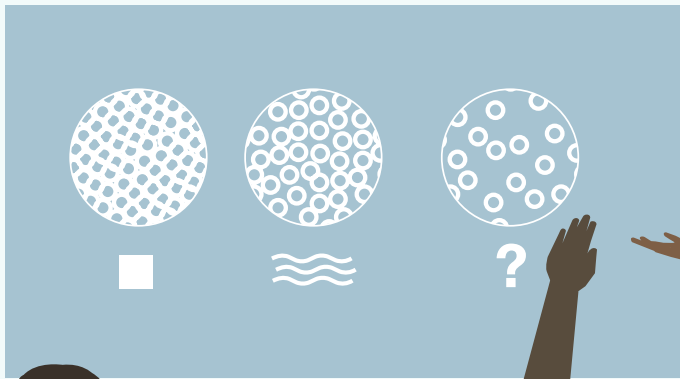


# Teach Secondary





**Teach** Secondary

**MANUAL DEL  
OBSERVADOR**

© 2023 El Banco Internacional para la Reconstrucción y Desarrollo/ Banco Mundial 1818 H Street NW, Washington, DC 20433 Teléfono: 202-473-1000; Sitio web: [www.worldbank.org](http://www.worldbank.org)

Some rights reserved.

Este trabajo es un producto del personal del Banco Mundial con colaboraciones externas. Los hallazgos, interpretaciones y conclusiones expresadas en este trabajo no reflejan necesariamente las opiniones del Banco Mundial, la de sus directores ejecutivos ni de los gobiernos que son representados en el Banco Mundial. El Banco Mundial no garantiza la precisión de la información incluida en este trabajo. Nada de lo contenido en este documento constituirá ni será considerada una limitación o una renuncia a los privilegios e inmunidades del Banco Mundial, todos los cuales están específicamente reservados.

#### Derechos y permisos



Este trabajo está disponible bajo la licencia Commons Attribution 4.0 IGO (CC BY 4.0 IGO) <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>. Bajo la licencia Creative Commons Attribution, usted puede copiar, distribuir y adaptar este trabajo, incluso con fines comerciales, bajo las siguientes condiciones:

Todas y cada una de las controversias que surjan en virtud de la presente licencia que no puedan resolverse de manera amistosa se someterán a mediación de conformidad con el Reglamento de Mediación de la OMPI vigente en el momento de la publicación de la obra. Si la solicitud de mediación no se resuelve dentro de los cuarenta y cinco (45) días posteriores a la solicitud, usted o el licenciante pueden, de conformidad con una notificación de arbitraje comunicada por medios razonables a la otra parte, someter la disputa a un arbitraje final y vinculante que se llevará a cabo de acuerdo con las Reglas de Arbitraje de la CNUDMI vigentes en ese momento. El tribunal arbitral estará compuesto por un árbitro único y el idioma del procedimiento será el inglés, a menos que se acuerde otra cosa. El lugar del arbitraje será donde el licenciante tenga su sede. Los procedimientos arbitrales se llevarán a cabo a distancia (por ejemplo, mediante conferencia telefónica o presentaciones escritas) siempre que sea posible, o se llevarán a cabo en la sede del Banco Mundial en Washington, DC.

**Atribución:** Por favor, cite el trabajo de la siguiente manera: Banco Mundial. (2023). Teach Secondary. Washington, DC: Banco Mundial. Licencia: Creative Commons Atribución CC BY 4.0 IGO.

**Traducciones:** Si usted crea una traducción de este trabajo, por favor incluir la siguiente cláusula de responsabilidad junto con la atribución: *Esta traducción no fue creada por el Banco Mundial y no debe ser considerada una traducción oficial del Banco Mundial. El Banco Mundial no será responsable de ningún tipo de contenido o error en esta traducción.*

**Adaptaciones:** Si crea una adaptación de este trabajo, por favor incluir la siguiente cláusula de responsabilidad junto con la atribución: *Esta es una adaptación de un trabajo original del Banco Mundial. Los puntos de vista y opiniones expresados en la adaptación son responsabilidad exclusiva del autor o autores de la adaptación y no están respaldados por el Banco Mundial. El Manual de Teach está diseñado para su uso en observaciones en el aula y no está a la venta.*

**Contenido de terceros:** El Banco Mundial no es necesariamente propietario de cada componente del contenido incluido en este documento. Por lo tanto, el Banco Mundial no garantiza que el uso de cualquier componente individual, propiedad de un tercero, o una parte contenida en el trabajo no infringirá los derechos de esos terceros. El riesgo de demandas derivadas de dicha infracción recae únicamente en usted. Si usted desea reutilizar un componente de este trabajo, es su responsabilidad determinar si se necesita permiso para esa reutilización y obtener el permiso del propietario de los derechos de autor. Algunos ejemplos de componentes pueden incluir, pero no se limitan a, tablas, figuras, o imágenes.

# ÍNDICE DE CONTENIDOS

EQUIPO DE TEACH SECONDARY .....	iv
INTRODUCCIÓN .....	1
PROCEDIMIENTOS DE CODIFICACIÓN .....	5
MANUAL DEL OBSERVADOR .....	13
<b>TIEMPO DE INSTRUCCIÓN</b>	
TIEMPO DE APRENDIZAJE .....	17
<b>CALIDAD DE LAS PRÁCTICAS DOCENTES</b>	
<b>CULTURA DEL AULA</b> .....	<b>19</b>
AMBIENTE DE APRENDIZAJE .....	20
EXPECTATIVAS POSITIVAS DE COMPORTAMIENTO .....	22
<b>ENSEÑANZA</b> .....	<b>23</b>
FACILITACIÓN DE LA CLASE .....	24
VERIFICAR COMPRENSIÓN .....	25
RETROALIMENTACIÓN .....	26
PENSAMIENTO CRÍTICO .....	27
<b>HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES</b> .....	<b>30</b>
AUTONOMÍA .....	31
PERSEVERANCIA .....	32
HABILIDADES SOCIALES Y COLABORATIVAS .....	33
LISTA DE VERIFICACIÓN .....	34
PREGUNTAS FRECUENTES .....	39

# EQUIPO DE TEACH SECONDARY

## Reconocimientos

Teach Secondary fue preparado por un equipo liderado por Ezequiel Molina y Emma Carter. El equipo principal estaba compuesto por Jenny Beth Aloys, Carolina Moreira Vásquez, Gabrielle Arengé, Gill Althia Francis, María Tsapali, Diego Luna-Bazaldúa y Estefanía Avendaño. El equipo desea reconocer el trabajo de otros miembros que ayudaron a desarrollar el marco teórico sobre el cual se desarrolla *Teach Secondary* por sus comentarios útiles. Esto incluye a Adelle Pushparatnam, Tracy Wilichowski y Carolina Melo Hurtado. También nos gustaría agradecer a Ana Teresa del Toro Mijares y Carla Agustina Froy por su orientación y apoyo con el desarrollo de *Teach Secondary*. Además, nos gustaría agradecer a Nidhi Singal y al Panel Asesor de Inclusión compuesto por Jo Westbrook, Rabea Malik y Joshua Josa por sus comentarios y orientación sobre las revisiones del instrumento relacionadas con temas de inclusión educativa.

Sarah Fuller Klyberg fue la editora jefe. El manual y el instrumento de observación fueron diseñados por Danielle Willis. Janet Adebo brindó apoyo administrativo.

El equipo de *Teach Secondary* recibió orientación de un panel asesor técnico compuesto por Kwame Akyeampong, Lindsay Brown, Daniel Muijs, Herine Otieno-Menya, Albert Paulo Tarmo y Pauline Rose.

Varios colegas proporcionaron comentarios, aportes y retroalimentación sobre la herramienta, incluidos Leandro Costa, Heather Hill, Carolina Melo Hurtado, Kenglin Lai, Keshia Lee, Rhiannon Moore, Charlotte Vuyiswa McClain-Nhlapo, Karthika Radhakrishnan-Nair, Sara Rimm-Kaufmann, Andrea Rolla, Caine Rolleston, Anusha Pudugramam Ramakrishnan, Shwetlena Sabarwal y Bethany Wilinski.

Además, el equipo agradece al *Research for Equitable Access and Learning Centre* de la Universidad de Cambridge y Laterite que desarrollaron en colaboración con el equipo Teach del Banco Mundial y aplicaron una versión preliminar de *Teach Secondary* en aulas de matemáticas secundarias en Ruanda para la *Foundation's Leaders in Teaching initiative*.<sup>1</sup> El equipo desea agradecer especialmente a Collins Kweyamba, Ezron Mucyo y Fabiola Niwenshuti de Laterite por su apoyo con la codificación y la retroalimentación sobre las revisiones de la herramienta.

La orientación general para el desarrollo y la preparación de Teach Secondary fue proporcionada por Omar Arias, Gerente de Práctica del Equipo Global de Conocimiento e Innovación. El equipo agradece el apoyo de los líderes mundiales del Grupo Temático de Currículo, Instrucción y Evaluación; el Grupo Temático de Carrera y Desarrollo Profesional de los Docentes; y al Grupo Temático de Educación Inclusiva por su orientación y asesoramiento durante todo el proceso.

El equipo está especialmente agradecido a Jaime Saavedra, Director de la Práctica Global de Educación, por su liderazgo, dirección y apoyo incansable.

El equipo agradece el generoso apoyo brindado por Porticus, cuya financiación a través del programa *Measuring and supporting effective teaching practices: The development of Teach Secondary and Coach* permitió el desarrollo de *Teach Secondary*.

El equipo se disculpa con cualquier persona omitida inadvertidamente de esta lista y expresa su gratitud a todos los que contribuyeron a *Teach Secondary*, incluidos aquellos cuyos nombres pueden no aparecer aquí.

Por último, y lo más importante, los miembros del equipo desean agradecer a todos los docentes que nos dieron la bienvenida a su aula y apoyaron nuestras observaciones de su práctica como parte de este proyecto.

¿TIENES PREGUNTAS? Contáctanos en [teach@worldbank.org](mailto:teach@worldbank.org).

# INTRODUCCIÓN

## ¿Qué mide Teach Secondary?

*Teach Secondary*<sup>ii</sup> difiere de otras herramientas de observación en el aula en que captura (i) el tiempo que los docentes dedican al aprendizaje, el grado en que los estudiantes están enfocados en la actividad y si los estudiantes están participando activamente en el aprendizaje; (ii) la calidad de las prácticas docentes que ayudan a desarrollar las habilidades socioemocionales y cognitivas de los estudiantes; y (iii) otros aspectos del ambiente de aprendizaje, como la accesibilidad del entorno físico, incluyendo la organización del aula y los materiales disponibles.

Como parte del componente **Tiempo de Instrucción**, 3 “capturas instantáneas” de 1 a 10 segundos son utilizadas para registrar tanto las acciones del docentes, el número de estudiantes que están enfocados en la actividad durante la observación y si los estudiantes participan activamente en el aprendizaje. El componente **Calidad de las Prácticas Docentes**, por otro lado, está organizado en 3 áreas principales: Cultura del Aula, Enseñanza y Habilidades Socioemocionales<sup>iii</sup> (ver gráfico en la página 5). Estas áreas incluyen 9 elementos que apuntan a 29 comportamientos, los cuales se caracterizan como bajo, medio o alto, según la evidencia recolectada durante la observación. Luego, los puntajes de comportamiento se transforman en una escala de 5 puntos, la cual cuantifica las prácticas docentes capturadas en una serie de dos observaciones de aula de 15 minutos cada una.

**1 CULTURA DEL AULA:** El docente crea un ambiente que facilita el aprendizaje. El foco aquí no está en la capacidad del docente de corregir los comportamientos negativos de los estudiantes, sino más bien en la medida en que el docente crea: (i) un **ambiente propicio para el aprendizaje** al tratar a todos los estudiantes respetuosamente, usar lenguaje positivo consistentemente, responder a las necesidades de los estudiantes y al desafiar los estereotipos y no exhibir sesgos en el aula; (ii) **expectativas positivas de comportamiento** al establecer claras expectativas de conducta, reconocer los comportamientos positivos de los estudiantes y redirigir el mal comportamiento de forma efectiva.

**2 ENSEÑANZA:** El docente enseña de una forma que profundiza la comprensión de los estudiantes e incentiva el pensamiento crítico y análisis. El foco aquí no está en los métodos de enseñanza de contenido específico, sino que en la medida en que el docente: (i) **facilita la clase** al articular explícitamente los objetivos que se alinean con las actividades de aprendizaje, explicando el contenido utilizando múltiples formas de representación, conectando la actividad de aprendizaje con otros conocimientos, la vida cotidiana de los estudiantes y/o los problemas del mundo real, y modelando la actividad de aprendizaje a través de la demostración o pensando en voz alta; (ii) no salta simplemente de un tema a otro sino que **verifica la comprensión** utilizando preguntas, indicaciones u otras estrategias para determinar el nivel de comprensión de los estudiantes, monitoreándolos cuando realizan trabajo individual o grupal, y adaptando la enseñanza al nivel de los estudiantes; (iii) brinda **retroalimentación** a través de comentarios específicos o indicaciones que ayudan a los estudiantes a clarificar cosas que no han entendido bien o identificar sus éxitos; y (iv) anima a los estudiantes a que **piensen críticamente** al hacerles preguntas abiertas y ofrecerles actividades de pensamiento que requieren un análisis activo del contenido. Asimismo, los estudiantes exhiben la habilidad de pensamiento crítico al hacer preguntas abiertas o desarrollar actividades de pensamiento.

**3 HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES:** El docente fomenta habilidades socioemocionales que permiten a los estudiantes tener éxito tanto dentro como fuera del aula. Para desarrollar las habilidades socioemocionales de los estudiantes, el docente: (i) inculca la **autonomía** al ofrecer oportunidades a los estudiantes para tomar decisiones y asumir roles significativos dentro del aula. Los estudiantes exhiben su autonomía al ofrecerse a participar en las actividades de la clase; (ii) promueve la **perseverancia** al reconocer los esfuerzos de los estudiantes, en lugar de enfocarse únicamente en su inteligencia o habilidades naturales, mostrando una actitud positiva frente a los desafíos de los estudiantes, al tener una actitud positiva frente a tales desafíos, enmarcando el fracaso y las frustraciones como partes del proceso de aprendizaje, y animándolos a establecer metas a corto y a largo plazo; y (iii) promueve las **habilidades sociales y colaborativas** al incentivar la colaboración entre los estudiantes, y al fomentar las habilidades interpersonales, tales como asumir la perspectiva de otros, empatizar, regular sus emociones y resolver conflictos. Los estudiantes exhiben las habilidades sociales y colaborativas al cooperar entre ellos durante la interacción con sus pares.

Finalmente, *Teach Secondary* se complementa con una **lista de verificación** para evaluar otros aspectos del ambiente de aprendizaje relacionados a la calidad educativa e inclusión, tales como la accesibilidad del ambiente físico y algunos aspectos de la organización del aula y los materiales disponibles, la cual puede ser usada en conjunto con los componentes de la observación de aula.



# MARCO TEÓRICO DE TEACH SECONDARY



## ¿Cómo se desarrolló Teach Secondary?

Para finalizar una versión funcional de la herramienta, el equipo de *Teach Secondary* investigó, revisó y piloteó rigurosamente diferentes iteraciones de la herramienta durante un período de 2 años.

- 1** El desarrollo de *Teach Secondary* comenzó con la prueba de una versión adaptada de *Teach*, desarrollada por investigadores del Research for Equitable Access and Learning (REAL) Center y Laterite en colaboración con el equipo *Teach* del Banco Mundial, dentro de 103 aulas de matemáticas secundarias en Ruanda como parte de la Mastercard Foundation's Leaders in Teaching Initiative.<sup>iv</sup> Debido al enfoque de la investigación, en esta etapa, las revisiones se limitaron a ejemplos de comportamiento, en lugar del marco central de la herramienta, y se centraron en gran medida en el tema de las matemáticas. Sobre la base de este trabajo preliminar, los investigadores del REAL Center se unieron como consultores al equipo de *Teach* para apoyar el desarrollo adicional de *Teach Secondary* con el objetivo de una aplicación más amplia en distintas asignaturas y contextos.
- 2** El equipo revisó la evidencia teórica y empírica de los países de ingresos bajos y medianos (PIBMs) para evaluar más a fondo tanto la relevancia del marco teórico de *Teach* existente para el nivel secundario y las prácticas adicionales en el aula que eran aplicables a esta etapa de la escolarización pero que no se capturaban en la herramienta existente. Esta revisión también incluyó un análisis en profundidad de los protocolos de observación existentes que se habían aplicado en las aulas de secundaria, centrándose en aquellos utilizados en el Sur Global. Esta revisión se complementó con discusiones en profundidad con académicos y profesionales de la educación, incluyendo a especialistas en educación inclusiva, quienes ofrecieron retroalimentación invaluable sobre la relevancia *Teach* en contextos de la educación secundaria y la necesidad de revisar la herramienta para mejorar su aplicabilidad a esta etapa de la escolarización. Este proceso condujo a cambios adicionales en la herramienta y resultó en un marco teórico ampliado de 10 elementos y 34 comportamientos.
- 3** Este marco teórico ampliado comprendió la primera versión funcional de la herramienta *Teach Secondary*, cuyo objetivo era capturar tanto la calidad como la frecuencia de las prácticas docentes medidas por cada elemento. Esta herramienta preliminar fue revisada internamente por varios miembros del equipo de *Teach* que fueron fundamentales en el desarrollo del protocolo de observación original y de la adaptación a otros niveles de escolaridad. Este proceso condujo a revisiones adicionales y discusiones constructivas sobre mejoras en *Teach Secondary* que también podrían complementar otras versiones de la herramienta.
- 4** La herramienta preliminar *Teach Secondary* se piloteó usando videos de aula en Uganda, Tanzania y Guyana. A partir de estos pilotos, el equipo concluyó que varios de los nuevos comportamientos debían ser reformulados debido a los desafíos de codificación para establecer la confiabilidad y/o distinguir las prácticas de los comportamientos existentes. Este descubrimiento condujo a un proceso dinámico de revisión en el cual se discutieron, adaptaron y probaron modificaciones de los comportamientos y la puntuación para obtener claridad y confiabilidad. Los ítems para los que no se pudo lograr este resultado, fueron eliminados del instrumento. Este proceso resultó en una herramienta compuesta por 10 elementos y 32 comportamientos.
- 5** El equipo de desarrollo convocó a un panel asesor técnico, que incluyó a Kwame Akyeampong, Lindsay Brown, Daniel Muijs, Herine Otieno-Menya, Albert Paulo Tardo y Pauline Rose, para proporcionar comentarios por escrito sobre la herramienta. Sus comentarios fueron recopilados y abordados como parte de un taller técnico, durante el cual los expertos aclararon los puntos de retroalimentación y aconsejaron al equipo sobre qué temas priorizar y cómo incorporar los comentarios para mejorar aún más la herramienta.

# PROCEDIMIENTOS DE CODIFICACIÓN

## Protocolo

Antes, durante y después de una observación, los observadores deben ser conscientes y respetuosos frente al contexto escolar, siguiendo este protocolo:

### ANTES

#### **MATERIALES:**

Asegurarse de tener el manual, el paquete de observación, un lápiz, formularios de consentimiento\* y un reloj/teléfono.

#### **AL LLEGAR:**

**Presentarse** al director(a) y llegar al aula asignada al menos 10 minutos antes de que empiece la clase.

**Presentarse** al docente, explicar el propósito de la visita y recordarle el carácter confidencial de la observación:

“Buenos días, Sr/Sra. [apellido del docente], yo trabajo con [organización asociada]. Su escuela ha sido seleccionada aleatoriamente para participar en un proyecto, el cual incluye realizar observaciones de aula. El propósito de este proyecto es aprender sobre las prácticas docentes en [nombre del distrito/ciudad]. Debido a eso, estoy aquí simplemente para aprender de usted – estas observaciones no serán utilizadas como evaluación y su identidad se mantendrá completamente confidencial. Por favor, continúe con su clase como lo haría normalmente”.

#### **CONSENTIMIENTO:**

Si el docente no quiere ser observado, recordarle amablemente que la observación no es una evaluación, que su identidad se mantendrá anónima y que ninguna información sobre la observación será compartida con las autoridades de la escuela. A modo de recordatorio, un docente no puede ser obligado a ser observado; si el docente no autoriza la observación, es necesario abandonar el aula y documentar lo sucedido en la hoja de observación.

#### **LISTA DE VERIFICACIÓN (si corresponde):**

Complete el “Rellenar” antes de la sección de observación de aula. Informe al docente que usted tiene una lista de verificación a ser completada cuando termine la clase. Pídale que notifique a los estudiantes que deben quedarse después de la clase y seguir sus instrucciones.

### DURANTE

#### **ORGANIZACIÓN:**

**Sentarse** al fondo del aula para tener una vista completa del lugar; asegurarse de que su presencia no bloquee la visión de los estudiantes.

**Si visita el aula con otro observador**, es necesario que se sienten por separado y eviten conversar durante la clase en todo momento.

**Asegurarse de que su celular esté en silencio y abstenerse de enviar mensajes de texto**, realizar llamadas telefónicas, utilizar Facebook/Twitter, sacar fotografías o cualquier otra actividad que le distraiga.

#### **OBSERVACIÓN:**

**Comenzar la observación** en el momento planificado de inicio de clase; si el docente se atrasa, esperar hasta que llegue y tomar nota del tiempo en la hoja de observación.

En el caso de clases de *múltiples grados*, considerar la observación como si fuese un grado y documentar tal situación en la hoja de observación.

#### **NO INTERACCIÓN:**

**Evitar involucrarse o distraer a los estudiantes** o al docente y no participar en las actividades de la clase, incluso cuando se lo piden explícitamente.

**No revisar** los libros, guías de trabajo, cuadernos ni otros trabajos de los estudiantes.

**Evitar expresiones no verbales positivas o negativas**, y mantener una actitud neutral para evitar distraer al docente de forma accidental.

**Redirigir** al docente y a los estudiantes hacia la clase si éstos hacen preguntas o enfocan la atención en su presencia.

### DESPUÉS

#### **CONCLUSIÓN:**

Agradecer al docente por permitir realizar la observación.

*Cuando finalice la segunda observación*, permanecer en silencio, terminar de codificar y quedarse en el aula sin crear distracciones.

#### **DISCRECIÓN:**

**Evitar discutir cualquiera de los puntajes con el docente.** Si el docente pregunta cómo lo hizo, recordarle cordialmente que no es una evaluación de desempeño. Por ejemplo:

*“El objetivo de la observación es aprender sobre las prácticas docentes; las notas de esta observación serán utilizadas como parte de un estudio más grande sobre las prácticas docentes en [nombre del distrito/ciudad]. Realmente disfruté observar su clase y agradezco que me haya permitido estar en su aula”.*

**Abstenerse** de discutir los puntajes con cualquier persona. Usted puede dar el número de su supervisor si el docente insiste

**Abstenerse** de discutir lo ocurrido durante una clase de una forma burlona o irrespetuosa.

Esto puede afectar su credibilidad como observador.

#### **LISTA DE VERIFICACIÓN (si corresponde):**

Complete la sección “Rellenar después de la observación”.

*Con la ayuda del docente, hacer las preguntas necesarias, tales como, “cuántos estudiantes tienen lápiz” y contar. Si finaliza de codificar la segunda observación antes de que termine la clase, puede comenzar con otros aspectos de la lista de verificación siempre que esté en silencio y no sea una distracción (pararse, moverse alrededor del aula, etc)*

## Duración de la observación

Las observaciones deben dividirse en dos segmentos de 15 minutos.<sup>vi</sup> El primer segmento de observación comienza en el momento planificado de inicio de clase; sin embargo, si el docente o los estudiantes no están presentes durante ese momento estipulado o la clase se atrasa, la observación comienza cuando el docente ingresa al aula. Después de cada observación de 15 minutos, los observadores deben dedicar los siguientes 10–15 minutos a asignar puntajes, dependiendo de la duración de la clase. Por ejemplo, en una clase de 45 minutos, el primer segmento de observación comienza en el momento planificado de inicio de clase y dura 15 minutos. Después, el observador dedica los siguientes 15 minutos a asignar puntajes al segmento 1. Luego, el observador se dedica a observar los siguientes 15 minutos de la clase, lo cual constituye el segmento 2. Finalmente, al concluir la clase el observador dedica otros 15 minutos a asignar puntajes al segmento 2. Los observadores siempre deben registrar la duración de cada segmento de observación en la hoja de asignación de puntajes. Si la clase termina antes de la duración predeterminada de la observación, los observadores igual deben codificar ese segmento. Es importante registrar con exactitud la información de la duración del segmento, retrasos en el inicio y finales anticipados, dado que esto será usado en el análisis de los datos.

## Toma de apuntes

Una vez que la observación comienza, el observador utilizará la hoja de apuntes para registrar lo que el docente hace y dice al documentar comportamientos específicos, preguntas, instrucciones, y acciones realizadas. Estas notas son esenciales para asignar puntajes de manera objetiva y fiable, dado que proveen evidencia para el proceso de asignación de puntajes. En este sentido, es importante ser lo más descriptivo posible al tomar apuntes. Los observadores usarán sus notas y las compararán con las descripciones entregadas en el manual para determinar los rangos de calidad del comportamiento y asignar un puntaje global para cada elemento. Tan pronto como los observadores terminan la observación, cada puntaje debe ser justificado con la evidencia recogida en la observación.

Al tomar apuntes, es importante buscar comportamientos específicos de los estudiantes y del docente que estén claramente incluidos en el instrumento. Todos los observadores deben crear un sistema de apuntes que funcione para ellos; A continuación, se presentan algunas técnicas útiles para tomar apuntes.<sup>vii</sup>

TÉCNICA	QUÉ SE OBSERVA	QUÉ SE ESCRIBE
<b>GUIÓN:</b> citas de docentes (D) o estudiantes (E)	Después de una clase sobre números exponenciales, la docente pide a los estudiantes que relacionen la clase actual con una anterior pidiéndoles que calculen un número a la potencia de 3. Ella pregunta: “¿Quién puede aplicar la regla que aprendimos ayer para calcular 3 a la potencia de 3?” Un estudiante levanta la mano y responde: “3 a la potencia de 3 es lo mismo que $3 \times 3 \times 3$ . Así que la respuesta es 27”.	D: ¿Quién puede aplicar la regla de ayer para calcular 3 a la potencia de 3?  E: Esto es lo mismo que $3 \times 3 \times 3 = 27$ .
<b>CONTEO:</b> registro abreviado para palabras o frases usadas frecuentemente	Durante la clase, el docente dice “muy bien” en 8 ocasiones, en respuesta a la participación y a las respuestas de los estudiantes.	“Muy bien” √√√√√√√√
<b>ABREVIATURA:</b> símbolos o letras específicas para representar comportamientos	El docente revisa la solución de un estudiante a una ecuación matemática y brinda retroalimentación diciendo: “Buen trabajo al resolver esta ecuación. Recordaste bien el orden de las operaciones”.	<b>RA-</b> D: Recordaste orden de operaciones.
<b>ANÉCDOTAS:</b> resúmenes de lo visto o escuchado	Al inicio de una actividad, el docente pregunta si todos tienen sus libros. Seis estudiantes levantan su mano para indicar que no lo tienen. El docente continúa enseñando en la pizarra. Mientras tanto, 3 estudiantes están jugando con una pelota de papel y distraen a otros.	6 Es sin libro, D continúa enseñando en la pizarra, 3 Es jugando (disruptivo).

**La herramienta Teach está compuesta por el manual del observador y la hoja de observación; los observadores deben usar y leer activamente el manual para asignar los puntajes.**

## Midiendo Tiempo de Instrucción

Para el elemento Tiempo de Aprendizaje, los observadores realizarán 3 “capturas instantáneas” o escanearán entre 1–10 segundos el aula y solamente utilizarán la información recogida durante las capturas instantáneas para codificar esos comportamientos. En cuanto al primer comportamiento, los observadores registrarán si el docente está ofreciendo una actividad de aprendizaje para la mayoría de los estudiantes, indicando “no” (N) si no está ofreciendo una actividad de aprendizaje y “sí” (S) si se está ofreciendo. Si el docente está ofreciendo una actividad de aprendizaje, es necesario escanear el aula de izquierda a derecha para determinar si los estudiantes están enfocados en la actividad y participando activamente. Si 0 o 1 estudiante no está enfocado en la actividad, se califica el segundo comportamiento como alto (A). Si de 2 a 5 estudiantes no están enfocados en la actividad, se califica como medio (M). Si 6 o más estudiantes no están enfocados en la actividad, se califica como bajo (B). Si más de dos tercios de la clase participan activamente en el aprendizaje, califique el tercer comportamiento como “sí” (S). Si el docente no brinda una actividad de aprendizaje para la mayoría de los estudiantes, registre un “no aplicable” (N/A) para el segundo y tercer comportamiento y continúe codificando los otros elementos de la herramienta. Consulte la página 22 para obtener más detalles sobre el método de la captura instantánea y cómo codificar este elemento.

0. TIEMPO DE APRENDIZAJE	1ª Captura (4m)	2ª Captura (9m)	3ª Captura (14m)
0.1 El docente ofrece una actividad de aprendizaje para la mayoría de los estudiantes	S N	S N	S N
0.2 Los estudiantes están enfocados en la actividad	N/A B M A	N/A B M A	N/A B M A
0.3 Los estudiantes están participando activamente en las actividades de aprendizaje	N/A S N	N/A S N	N/A S N

## Midiendo la calidad de las prácticas docentes

### (j) Asignando rangos de calidad a cada comportamiento

Para asignar el puntaje de forma objetiva, el manual describe cada comportamiento en 3 rangos de calidad: bajo, medio y alto. Estas constituyen descripciones detalladas e incluyen ejemplos que permiten al observador decidir el rango de calidad para cada elemento, basándose en la evidencia. Después de que finaliza el primer segmento de observación, el observador asigna un valor de “bajo, medio o alto” a cada comportamiento. Para esto, es necesario leer los apuntes y compararlos con las descripciones entregadas en el manual. Es muy importante que los observadores se adhieran al manual lo más posible, independientemente de si están de acuerdo o no. Este símbolo ? significa que un determinado comportamiento tiene una pregunta frecuente asociada; los observadores deben familiarizarse con las preguntas frecuentes antes de realizar observaciones y deben consultar las preguntas frecuentes mientras codifican para ayudar a aclarar cualquier confusión.

Es muy importante que los observadores asignen un puntaje a cada comportamiento. Si un observador quiere cambiar una respuesta, debe claramente eliminar el puntaje inválido borrándolo o tachándolo por completo. Hay algunos comportamientos que pueden no ser observados, por lo cual el manual entrega la opción de escribir “N/A” para indicar que “no aplica”. Los observadores solo pueden asignar “N/A” cuando es presentado como una opción en la hoja de asignación de puntajes (0.2, 0.3, 1.3, 4.2). Si el comportamiento es codificado como “N/A”, éste no debe influenciar en el puntaje global del elemento correspondiente. A continuación, se muestra un ejemplo de cómo esto debería verse en la práctica:

4. VERIFICAR COMPRENSIÓN	1	2	3	4	5
4.1 El docente hace preguntas, cuestiona o usa otras estrategias para determinar el nivel de comprensión de los estudiantes	B		M		A
4.2 El docente supervisa a la mayoría de los estudiantes durante el trabajo individual/grupal	B		<del>M</del>		A
4.3 El docente ajusta la clase al nivel de los estudiantes	B		<del>M</del>		A

## (ii) Asignando puntajes a cada elemento

Después de asignar rangos de calidad a los comportamientos, los puntajes de elementos deben decidirse de acuerdo con la calidad general de cada elemento. Específicamente, los puntajes oscilan entre 1 y 5, donde 1 representa el puntaje más bajo y 5, el más alto. Para esto, es necesario leer atentamente las descripciones de los distintos niveles de comportamiento para poder asignar el puntaje de elemento que mejor describa el escenario observado en el aula. Aunque el puntaje final debe seguir los puntajes calculados de los comportamientos, los observadores siempre deben volver a revisar y leer la descripción del elemento y sus comportamientos correspondientes, a modo de determinar si el puntaje se ajusta a la descripción general del elemento. Por ejemplo, los observadores pueden asignar un puntaje de 4 a un elemento incluso si incluye puntajes de alto, medio y bajo en los comportamientos, si lo observado fue mejor que la descripción general del nivel medio, pero no constituye una descripción general del nivel alto. El puntaje final no tiene que ser un cálculo matemático y debe reflejar la evidencia presentada en el segmento completo.

2. EXPECTATIVAS POSITIVAS DE COMPORTAMIENTO		1	2	3	4	5	4
2.1	El docente establece expectativas claras de comportamientos para las actividades de la clase	B	M		A		A
2.2	El docente reconoce el buen comportamiento de los estudiantes	B	M		A		B
2.3	El docente redirige el mal comportamiento y se enfoca en la conducta esperada más que en el comportamiento indeseado	B		M		A	M

## (iii) Asignando puntajes a comportamiento 1.4

Luego de asignar un rango de calidad "bajo, medio o alto" para los sub-comportamientos 1.4a y 1.4b de forma separada, se puede determinar un rango de calidad global para el comportamiento 1.4. Al determinar este rango de calidad general, se deben seguir las siguientes pautas que consideran las distintas combinaciones de rangos de calidad de los sub-comportamientos:

Si se les asigna el mismo rango de calidad tanto a 1.4a y 1.4b, entonces tal rango constituye el rango de calidad general para este comportamiento. Por ejemplo, si a 1.4a y 1.4b se les asigna el rango "alto", entonces el rango de de calidad global para el comportamiento 1.4 quedaría como "alto".

1.4	El docente no exhibe sesgos y desafía los estereotipos en la sala de clases	a. Sesgos de género	B	M	A	Sub-puntajes	B	Determinar puntaje	B	M	A	B
		b. Sesgos de discapacidad	B	M	A		B		B	M	A	B
1.4	El docente no exhibe sesgos y desafía los estereotipos en la sala de clases	a. Sesgos de género	B	M	A	Sub-puntajes	M	Determinar puntaje	B	M	A	M
		b. Sesgos de discapacidad	B	M	A		M		B	M	A	M
1.4	El docente no exhibe sesgos y desafía los estereotipos en la sala de clases	a. Sesgos de género	B	M	A	Sub-puntajes	A	Determinar puntaje	B	M	A	A
		b. Sesgos de discapacidad	B	M	A		A		B	M	A	A

Si se asigna un rango de calidad "bajo" a 1.4a o 1.4b, entonces el rango de calidad global para ese comportamiento quedaría como "bajo", independiente de la combinación. Por ejemplo, si 1.4b fuese calificado como "bajo", entonces ese rango prevalecería en la decisión sobre el rango global, incluso si el rango para 1.4a fuese "medio" o "alto".

1.4	El docente no exhibe sesgos y desafía los estereotipos en el aula	a. Género	B	M	A	Sub-puntajes	B	Determinar puntajes	B	M	A	B
		b. Discapacidad	B	M	A		M		B	M	A	B
1.4	El docente no exhibe sesgos y desafía los estereotipos en el aula	a. Género	B	M	A	Sub-puntajes	B	Determinar puntajes	B	M	A	B
		b. Discapacidad	B	M	A		A		B	M	A	B

Si un sub-comportamiento se califica como "alto" y el otro como "medio", la calificación de "alto" prevalece. Por ejemplo, si 1.4a fue calificado como "alto" y 1.4b como "medio", entonces la calificación global para 1.4 será "alta".

1.4	El docente no exhibe sesgos y desafía los estereotipos en el aula	a. Género	B	M	A	Sub-puntajes	M	Determinar puntajes	B	M	A	A
		b. Discapacidad	B	M	A		A		B	M	A	A

## Desafíos comunes en las observaciones en el aula

Antes de codificar usando un instrumento de observación de aula, es crucial entender la importancia de la confiabilidad interna, la cual describe el grado de acuerdo entre los observadores respecto a una observación específica. Por ejemplo, una observación es confiable si dos observadores evalúan a un docente utilizando el instrumento y llegan a los mismos (o casi los mismos) puntajes.

Los observadores deben ser conscientes de ciertos desafíos comunes que pueden enfrentar durante las observaciones de aula y que potencialmente pueden afectar la objetividad y confiabilidad al usar el instrumento:

### **Experiencias personales**

En algunos casos, las experiencias pasadas pueden influir en la evaluación de las observaciones. Esto es particularmente problemático para las personas que tienen ideas preconcebidas acerca de lo que constituye “una buena práctica docente”. Incluso, la exposición a distintos estilos de enseñanza puede afectar cuán confiables son al evaluar una clase. Por ejemplo, algunos observadores pueden pensar “Cuando yo estudiaba en la escuela, aprendía de esta forma”, o “La docente de mi hija hace esto”. Por tanto, a pesar de este conocimiento previo, es importante recordar que los puntajes se deben basar únicamente en las descripciones entregadas en el manual, independiente de las opiniones o experiencias personales.

### **Información adicional**

En algunos casos, los observadores justifican sus puntajes basándose en información previa que ellos tienen sobre el docente, escuela, o estudiantes. A veces, también asumen ciertas conductas al inferir incorrectamente las intenciones del docente. Por ejemplo, “Voy a darle un puntaje de 5 al docente en ambiente de aprendizaje, porque, aunque sé que perdió la paciencia con un estudiante, es porque trabajó doble turno hoy”. Esta información adicional no debería influir en el puntaje de la observación, ya que los observadores deben basar sus puntajes solo en lo que pasa en el aula durante el tiempo de observación designado

### **Comparación**

A menudo, los observadores realizan varias observaciones durante un período corto de tiempo y tienden a comparar los estilos de enseñanza y las habilidades de los docentes, lo cual dificulta la confiabilidad del instrumento. Por ejemplo, un observador puede otorgar menos puntaje a un docente en un comportamiento porque en una observación previa, él vio que el mismo docente, u otro docente, utilizó una mejor estrategia para comunicar la misma información. Es necesario observar cada segmento de forma independiente, y evitar comparar con otras situaciones o docentes, a modo de mantener la confiabilidad.

### **Separación de elementos**

En algunos casos, separar el contenido de los elementos puede sentirse forzado, ya que todo lo que sucede en el aula está interconectado. Ello significa que un observador puede sentir fuertemente que una acción puede caer en más de un elemento. Efectivamente, una acción observada puede servir como evidencia para más de un elemento o comportamiento de *Teach Secondary*, pero la asignación de puntajes de cada uno debe hacerse de forma independiente. Por ejemplo, un docente puede entregar retroalimentación durante la clase para que los estudiantes reflexionen sobre sus errores, lo que puede estimular a los estudiantes a pensar críticamente. Sin embargo, esto no significa que el docente automáticamente va a lograr un puntaje alto en el elemento de pensamiento crítico, dado que los otros componentes de este elemento pueden estar ausentes. En este caso, el observador debe mantener estos dos elementos separados y evaluarlos de forma independiente.

### **Otorgar Mayor Importancia a Eventos Específicos o Primeras Impresione**

En algunos casos, el observador puede presenciar una situación que lo sorprende o que lo lleva a desarrollar una impresión negativa o positiva, lo cual puede influir cómo el observador evalúa la observación en general. Sin embargo, para mantener la confiabilidad es necesario considerar tal evento en el contexto amplio de la observación y no dar más peso del que corresponde a las primeras impresiones o eventos salientes. Por lo tanto, los observadores deben tomar notas detalladas de la observación para determinar cuánta importancia dar a un evento específico.

Adicionalmente, cada segmento debe ser considerado en sí mismo y el observador debe enfocarse en lo que sucede en el segmento actual. Por ejemplo, incluso si el docente intenta hacer una actividad más tarde, es importante que los observadores solo asignen puntajes a lo que realmente sucede en ese segmento, en vez de subir el puntaje de uno de los comportamientos basándose en algo que se pensaba que podía pasar, pero nunca ocurrió. Esto es particularmente aplicable para distinguir lo que ocurre en el segmento 1 y 2 (lo que se observa en el segmento 1 no debe ser considerado para asignar puntajes en el segmento 2 y viceversa).

### **Tendencia central**

En algunos casos, los observadores asignan puntajes de nivel medio más seguido de lo que deberían. Esta reticencia a asignar puntajes altos o bajos ocurre (i) cuando los observadores no confían en su habilidad para identificar el nivel apropiado, cuando creen que los puntajes altos o bajos son muy raros y realmente inalcanzables, o (ii) debido al miedo (por ellos mismos o por el docente) de asignar puntajes más extremos. Es importante que los observadores asignen puntajes a los comportamientos siguiendo exactamente lo definido en el manual sin verse influenciados por cómo los puntajes vayan a ser usados o cómo se reflejen en el observador o en el docente.



## Certificación de Observador y Examen de Confiabilidad

Los participantes de una capacitación deben aprobar el Examen de Confiabilidad de *Teach Secondary* antes de lograr certificarse como observador confiable de *Teach Secondary*. Tal certificación permite un control de calidad y aumenta la confiabilidad de *Teach Secondary* entre observadores. Además, asegura que todos los observadores certificados puedan usar el instrumento de tal forma que la asignación de puntajes de las observaciones sea realizada de forma exacta y consistente, de acuerdo a la escala de *Teach Secondary*.

El examen de confiabilidad de *Teach Secondary* consiste en observar y asignar puntajes a tres segmentos de 15 minutos de observación de aula grabados previamente utilizando la rúbrica de *Teach Secondary*. Los participantes tienen 15 minutos para codificar cada segmento y no pueden parar, retroceder ni volver a ver los videos durante el examen. Para pasar el examen, los participantes deben ser confiables en 8 de los 10 elementos por cada segmento. Por ejemplo, si un observador logra 100% en el primer segmento, 100% en el segundo segmento y 70% en el tercero, no lograría aprobar el examen. Para el elemento de Tiempo de Aprendizaje los participantes son considerados confiables si asignan el mismo puntaje que los códigos docentes en 2 de 3 de las capturas instantáneas. Para todos los otros elementos, los participantes son considerados confiables si asignan puntajes a no más de 1 punto de distancia de los códigos docentes. Si un observador no aprueba en su primer intento, él recibirá retroalimentación y se le permitirá una oportunidad adicional para aprobar el examen. Este segundo examen consistirá en tres videos diferentes. Si el participante no aprueba el segundo intento, no logrará la certificación para convertirse en un observador de *Teach Secondary*. Finalmente, la certificación de *Teach Secondary* es válida por un año



## Endnotes

<sup>1</sup> Emma Carter and Pauline Rose, *Teacher Practices in Rwandan Secondary Mathematics Classrooms: Findings from Classroom Observations*, *Leaders in Teaching Research and Policy Series*, March 2021 (Laterite and REAL Centre, University of Cambridge, 2021), DOI; Emma Carter, Ezequiel Molina, Adelle Pushparatnum, and Pauline Rose, "Measuring Teachers' Encouragement of Socioemotional Skills in the Secondary Classroom," in *NISSEM Global Briefs, Volume II: Educating for the social, the emotional and the sustainable: Pedagogy, practice and materials*, ed. Andy Smart and Margaret Sinclair (NISSEM, 2020), <https://nissem.org/NGB2>.

<sup>2</sup> La versión actual de *Teach Secondary* se aplicará para la prueba piloto y se revisará después de este proceso.

<sup>3</sup> Cabe señalar que es imposible trazar una línea clara entre las prácticas docentes vinculadas al aprendizaje académico versus el socioemocional. Muchas prácticas docentes incluidas en marcos de enseñanza profesional afectan el desarrollo socioemocional de los estudiantes, pero generalmente se consideran en términos de aprendizaje académico en lugar de socioemocional. Vincular explícitamente las prácticas docentes con los resultados socioemocionales en las medidas utilizadas para la evaluación servirá para aumentar la importancia que les brindan los docentes a las habilidades socioemocionales de los estudiantes, así como otras partes interesadas y responsables políticos, asegurando así un enfoque en el aprendizaje académico y socioemocional en el aula.

<sup>4</sup> Carter and Rose, "Teacher practices in Rwandan secondary mathematics classrooms."

<sup>5</sup> El protocolo para ingresar a una clase puede variar de contexto a contexto; sin embargo, es importante tener las autorizaciones necesarias antes de llegar a la escuela.

<sup>6</sup> Estos tiempos pueden variar ligeramente de un contexto a otro.

<sup>7</sup> Adaptado de Archer, Jeff, et al. 2016. *Better Feedback for Better Teaching: A Practical Guide to Improving Classroom Observations*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

# MANUAL DEL OBSERVADOR



0.1

0.2

0.3

1.1

1.2

1.3

1.4a

1.4b

2.1

2.2

2.3

3.1

3.2

3.3

3.4

4.1

4.2

4.3

5.1

5.2

6.1

6.2

6.3

6.4

7.1

7.2

7.3

8.1

8.2

8.3

9.1

9.2

9.3

MANUAL DEL OBSERVADOR

# TIEMPO DE INSTRUCCIÓN

## TIEMPO DE APRENDIZAJE

### El docente maximiza el tiempo de aprendizaje.

El docente maximiza el tiempo de aprendizaje al asegurarse de que la mayoría de los estudiantes estén enfocados en la actividad y de ofrecerles una actividad de aprendizaje durante la mayoría del tiempo. Esto puede ser observado en la clase a través de los siguientes comportamientos:

SÍ

NO

#### 0.1 ?

**El docente está enseñando u ofrece una actividad de aprendizaje para la mayoría de los estudiantes**

##### ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE:

Estas incluyen cualquier actividad que esté relacionada al contenido de la clase, independientemente de la calidad de la actividad.

*Por ejemplo: actividades de aprendizaje pueden incluir la enseñanza del docente, trabajo grupal, o estudiantes trabajando en actividades o leyendo de manera independiente. Nótese que, si el docente abandona el aula, pero les ha entregado una actividad de aprendizaje a los estudiantes, esto igual contaría como una actividad de aprendizaje.*

##### ACTIVIDADES QUE NO SON DE APRENDIZAJE:

Estas incluyen cualquier actividad que no esté relacionada con el contenido de la clase, incluyendo actividades de manejo del aula, tales como tomar asistencia, disciplinar a los estudiantes o cualquier otra actividad que deje a los estudiantes esperando.

*Por ejemplo: el docente está escribiendo en la pizarra silenciosamente, sin pedirle a los estudiantes que copien. Otros ejemplos incluyen: cuando el docente toma la asistencia, puede leer los nombres de los estudiantes uno a uno; cuando se observa un mal comportamiento, detiene la clase para redireccionar el mal comportamiento del estudiante; cuando hay distracciones que vienen de afuera de la clase, puede parar la clase para ver lo que está ocurriendo; cuando está corrigiendo tareas, corrige la tarea de cada estudiante individualmente mientras que los demás no tienen nada que hacer. Adicionalmente, procesos típicos de una clase pueden ser prolongados, tales como la transición entre actividades, la preparación de los materiales para las actividades o completar tareas administrativas.*

BAJO

MEDIO

ALTO

#### 0.2 ?

**Los estudiantes están enfocados en la actividad<sup>1</sup>**

**6 o más estudiantes** no están enfocados en la actividad.

**2–5 estudiantes** no están enfocados en la actividad.

**Todos los estudiantes** están enfocados en la actividad (un estudiante puede no estar enfocado)

##### Estudiantes no enfocados en la actividad:

Esto incluye a estudiantes que no están participando en la actividad de aprendizaje entregada por el docente, ya sea porque están tranquilos pero distraídos, o porque están interrumpiendo la clase. Por ejemplo, en la primera categoría, los estudiantes pueden estar mirando a la ventana, apoyando su cabeza en la mesa, mirando hacia el suelo o hacia el observador, o durmiendo. En la segunda categoría, pueden estar pasándose notas, susurrando, hablando con otro compañero durante una actividad que no requiere hablar, moviéndose alrededor del aula, gritando o cualquier otra forma que puede ser disruptiva para la clase.

SÍ

NO

#### 0.3 ?

**Los estudiantes participan activamente en actividades de aprendizaje**

##### ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE ACTIVO:

Las actividades de aprendizaje activo incluyen cualquier actividad relacionada con el contenido de la clase donde la mayoría de los estudiantes participan activamente.

*Por ejemplo: Las actividades de aprendizaje activo pueden incluir que los estudiantes escriban en sus cuadernos o lean sus libros. También puede incluir una discusión de toda la clase donde los estudiantes levantan la mano o están hablando. Si trabajan en grupos, los estudiantes pueden participar activamente escribiendo, dibujando un diagrama o participando en discusiones con otros miembros de la clase. Tenga en cuenta que, si el docente abandona el aula, pero la mayoría de los estudiantes participan activamente en una actividad de aprendizaje, aún contaría como participación activa.*

##### ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE PASIVO:

Las actividades de aprendizaje pasivo incluyen cualquier actividad relacionada con el contenido de la clase donde la mayoría de los estudiantes están involucrados pasivamente.

*Por ejemplo: Las actividades de aprendizaje pasivo pueden incluir un docente enseñando un contenido mientras la mayoría de los estudiantes solo escuchan. También puede incluir a un estudiante resolviendo un problema en la pizarra mientras el resto observa. Si trabajan en grupos, los estudiantes también pueden participar pasivamente solo escuchando y no escribiendo o participando en discusiones con otros miembros de la clase. Tenga en cuenta, que, si el docente abandona el aula, pero la mayoría de los estudiantes participan pasivamente en una actividad de aprendizaje, aún contaría como participación pasiva.*

<sup>1</sup> Los comportamientos 0.2 y 0.3 se califican como N/A si el docente no está enseñando u ofreciendo una actividad de aprendizaje (es decir, 0.1 se califica No)

MANUAL DEL OBSERVADOR

# CALIDAD DE LAS PRÁCTICAS DOCENTES



# CULTURA DEL AULA

AMBIENTE DE APRENDIZAJE  
EXPECTATIVAS POSITIVAS DE COMPORTAMIENTO



*El docente crea un ambiente propicio para el aprendizaje.*

*El docente crea un ambiente en la clase donde los estudiantes se pueden sentir emocionalmente seguros y apoyados. Al mismo tiempo, todos los estudiantes se sienten bienvenidos, ya que el docente trata a todos los estudiantes con respeto. Esto se puede observar en la clase a través de los siguientes comportamientos*

Puntaje

1

2

3

4

5

Rango de calidad de comportamiento

BAJO

MEDIO

ALTO

*En esta clase, el docente **no es eficaz** en la creación de un ambiente propicio para el aprendizaje*

*En esta clase, el docente **es algo eficaz** en crear un ambiente propicio para el aprendizaje.*

*En esta clase, el docente **es eficaz** en crear un ambiente propicio para el aprendizaje.*

1.1 ?

**El docente trata respetuosamente a todos los estudiantes**

El docente **no trata a todos los estudiantes con respeto.**

*Por ejemplo: El docente puede gritar a algunos estudiantes, regañarlos, ridiculizarlos, o usar castigos físicos para disciplinarlos.*

El docente **trata a todos los estudiantes con un poco de respeto.**

*Por ejemplo: el docente no trata a los estudiantes de forma irrespetuosa (no grita ni ridiculiza a los estudiantes), pero no muestra signos explícitos de respeto hacia ellos (p. ej., llamar a los estudiantes por sus nombres, decir "por favor" o "gracias" o "lo siento"; o saludarlos con frases como "buenos días estudiantes" u otros signos de respeto culturalmente relevantes).*

El docente **trata a todos los estudiantes con respeto.**

*Por ejemplo: El docente llama a los estudiantes por sus nombres, y usa expresiones como "gracias" y "por favor" o muestra otros signos de respeto culturalmente relevantes.*

1.2 ?

**El docente usa lenguaje positivo con los estudiantes**

El docente **no usa un lenguaje positivo** en su comunicación con los estudiantes.

El docente **usa algo de lenguaje positivo** en su comunicación con los estudiantes.

*Por ejemplo: El docente puede decir cosas como "bien hecho" o "buen trabajo", pero esto pasa de manera poco frecuente. Alternativamente, el docente puede usar gestos como aplaudir, mostrar el pulgar hacia arriba u otros signos de elogio culturalmente relevantes, aunque lo hace infrecuentemente. although the teacher does so infrequently.*

El docente **usa lenguaje positivo de manera consistente** en su comunicación con los estudiantes.

*Por ejemplo: El docente consistentemente usa frases alentadoras tales como, "¡Gran trabajo!" cuando los estudiantes muestran lo que hicieron, "¡Muy bien!" o "Démosle un aplauso al estudiante A". Alternativamente, el docente puede usar gestos como aplaudir u otros signos de elogio culturalmente relevantes. Los estudiantes también pueden usar frases o gestos alentadores hacia sus compañeros.*

1.3 ?

**El docente responde a las necesidades de los estudiantes<sup>2</sup>**

El docente **no es consciente de las necesidades de los estudiantes o no resuelve el problema en cuestión.**

*Por ejemplo: Un estudiante puede estar afectado por una mala calificación, y el docente lo ignora o desprecia el problema (por ejemplo, el docente le dice al estudiante que "lo supere" o "se recupere").*

*Alternativamente, un estudiante puede decirle al docente que tiene dificultades para ver el texto en la pizarra, y el docente ignora el comentario del docente y continúa con la clase.*

El docente **responde a las necesidades de los estudiantes, pero no resuelve el problema en cuestión.**

*Por ejemplo: Un estudiante puede estar afectado por una mala calificación. El docente se da cuenta y le pregunta al estudiante si hay algún problema, después de lo cual el estudiante indica que está afectado por su calificación. Luego, el docente le pide al estudiante que hable con el docente respectivo en otro momento, por lo tanto, no aborda el problema en cuestión.*

*Alternativamente, un estudiante puede decirle al docente que tiene dificultades para ver el texto en la pizarra, y el docente le dice que debe recordar sentarse más cerca del frente la próxima vez.*

El docente **rápidamente responde a las necesidades de los estudiantes de una manera que resuelve específicamente el problema en cuestión.**

*Por ejemplo: Un estudiante puede estar afectado por una mala calificación. El docente se da cuenta y le pregunta al estudiante si hay algún problema, después de lo cual el estudiante indica que está afectado por su calificación. Luego, el docente habla en voz baja con el estudiante en su escritorio, lo que parece calmar al estudiante y resolver el problema.*

*Alternativamente, un estudiante puede tener dificultades para ver las instrucciones escritas en la pizarra, por lo que el docente las reescribe en un texto más grande y/o proporciona una forma alternativa para que el estudiante acceda a la información (p. ej., en una hoja aparte u oralmente).*

<sup>2</sup> Este comportamiento se califica como N/A si no hay necesidades emocionales, materiales o físicas observables..

CULTURA DEL AULA

AMBIENTE DE APRENDIZAJE

**El docente crea un ambiente propicio para el aprendizaje.**  
 El docente crea un ambiente en la clase donde los estudiantes se pueden sentir emocionalmente seguros y apoyados. Al mismo tiempo, todos los estudiantes se sienten bienvenidos, ya que el docente trata a todos los estudiantes con respeto. Esto se puede observar en la clase a través de los siguientes comportamientos:

Puntaje

1

2

3

4

5

Rango de calidad de comportamiento

BAJO

MEDIO

ALTO

En esta clase, el docente **no es eficaz** en la creación de un ambiente propicio para el aprendizaje

En esta clase, el docente **es algo eficaz** en crear un ambiente propicio para el aprendizaje

En esta clase, el docente **es eficaz** en crear un ambiente propicio para el aprendizaje.

1.4 <sup>?</sup>  
**El docente no exhibe sesgos y desafía los estereotipos en el aula**

El docente **exhibe sesgos o refuerza los estereotipos** en el aula.

El docente **no exhibe sesgos, pero tampoco desafía los estereotipos** en el aula.

El docente **no exhibe sesgos Y desafía los estereotipos** en el aula

1.4a  
**Género<sup>3</sup>**

El docente podría mostrar esto al ofrecer a los estudiantes oportunidades desiguales para participar en las actividades del aula, o expresando expectativas desiguales respecto a las conductas o capacidades de los estudiantes.

*Por ejemplo: El docente puede hacer que todas las niñas se sienten en la parte posterior del aula o solo les pide a los niños responder preguntas difíciles.*

*Alternativamente, el docente pide igualmente a los estudiantes de todos los géneros que respondan preguntas difíciles, pero solo asigna a las niñas a limpiar la pizarra o entregar materiales de aprendizaje (por ejemplo, libros) a la clase.*

*Otros ejemplos de sesgo de género son docentes que solo regañan a los niños, pero no a las niñas luego de responder incorrectamente una pregunta o mostrar un mal comportamiento. También podrían felicitar a las niñas, pero no a los niños luego de responder correctamente una pregunta.*

El docente ofrece a los estudiantes de todos los géneros las mismas oportunidades para participar en el aula y tiene expectativas similares para todos los estudiantes.

*Por ejemplo: El docente permite igualmente a todos los géneros responder preguntas difíciles y felicita tanto a niños y niñas luego de responder correctamente las preguntas. El docente pide a niños y niñas que limpien la pizarra y distribuyan materiales de aprendizaje (por ejemplo, libros) a la clase.*

El docente ofrece a los estudiantes de todos los géneros las mismas oportunidades para participar en el aula, tiene expectativas similares para todos los estudiantes Y desafía los estereotipos de género en la clase.

*Por ejemplo: El docente permite igualmente a todos los géneros responder preguntas difíciles y felicita tanto a niños y niñas luego de responder correctamente las preguntas. También, el docente pide a niños y niñas que limpien la pizarra y distribuyan materiales de aprendizaje (por ejemplo, libros) a la clase. Además, usa ejemplos y explicaciones que representan a científicas, médicos y astronautas mujeres en vez de hombres y/o incentiva discusiones con estudiantes sobre los estereotipos de género y/o igualdad de género. El docente también puede promover activamente la participación igualitaria a través de comentarios tales como, "Escuchemos más de las niñas" o "Ahora que ya hemos escuchado a una niña, escuchemos a un niño".*

1.4b  
**Discapacidad**

El docente puede ofrecer a los estudiantes oportunidades desiguales para participar en las actividades de aprendizaje, usar términos estigmatizantes o expresar expectativas bajas respecto a las conductas o capacidades de los estudiantes.

*Por ejemplo: El docente sienta a los estudiantes con discapacidades separados de los demás estudiantes. El docente puede usar términos estigmatizantes acerca de personas con discapacidades en general o expresar sesgos sobre los estudiantes con discapacidades en el aula a través de bajas expectativas respecto a sus conductas o capacidades.*

El docente ofrece a los estudiantes de todos los niveles de habilidad las mismas oportunidades para participar en el aula y tiene expectativas similares respecto a todos los estudiantes.

*Por ejemplo: El docente permite a los estudiantes con discapacidades trabajar con sus compañeros/as durante una actividad grupal, ofrece oportunidades a los estudiantes con discapacidad de responder preguntas y de participar en actividades de aprendizaje dirigidas a toda la clase.*

*Alternativamente, el docente felicita a los estudiantes con discapacidades de la misma forma que el resto de los estudiantes en el aula.*

El docente ofrece a los estudiantes de todos los niveles de habilidad las mismas oportunidades para participar en el aula, tiene expectativas similares respecto a todos los estudiantes Y desafía los estereotipos de discapacidad en la clase.

*Por ejemplo: El docente permite que los estudiantes con discapacidades trabajen con sus compañeros/ as durante una actividad grupal Y usa ejemplos y explicaciones que muestran a personas con discapacidades ejerciendo roles importantes.*

<sup>3</sup> Los sesgos y estereotipos relacionados con el género y la discapacidad pueden manifestarse de manera diferente según la cultura y el contexto. Es esencial que estas consideraciones se tengan en cuenta al usar Teach Secondary y que se utilicen ejemplos de comportamiento que reflejen el contexto local al codificar el instrumento.

**El docente promueve un buen comportamiento en el aula.**

El docente promueve el buen comportamiento al reconocer la conducta de los estudiantes que cumplen o exceden las expectativas. Además, el docente establece expectativas de comportamiento claras para diferentes partes de la clase. Esto se puede observar en el aula a través de los siguientes comportamientos:

## Puntaje

1

2

3

4

5

Rango de  
calidad de  
comportamiento

## BAJO

## MEDIO

## ALTO

En esta clase, el docente **no es eficaz** en promover el buen comportamiento

En esta clase, el docente **es algo eficaz** en promover el buen comportamiento.

En esta clase, el docente **es eficaz** en promover el buen comportamiento

## 2.1 ?

**El docente establece expectativas claras de comportamiento para las actividades de la clase**

El docente **no establece expectativas de comportamiento** para las actividades de la clase.

Por ejemplo: El docente puede decir, "Trabajen en la comprensión de lectura", sin dar instrucciones sobre cuál es el comportamiento esperado para la actividad.

El docente **establece expectativas de comportamiento poco claras o superficiales** para las actividades de la clase.

Por ejemplo: El docente dice: "Por favor, cada uno complete esta evaluación" o "Discutan esto como grupo y no hablen todos al mismo tiempo", sin aclarar qué implicaría tal comportamiento a medida que los estudiantes completen la actividad.

El docente **establece expectativas claras de comportamiento** a lo largo de la clase para las actividades.

Por ejemplo: El docente dice: "Por favor, cada uno complete esta evaluación. Mantengan el foco en su propio trabajo y no hablen con su vecino durante la evaluación", antes de que los estudiantes comiencen a trabajar de forma individual. Al presentar una actividad grupal a la clase, el docente dice: "Discutan esto como grupo, y no hablen todos al mismo tiempo. Recuerden hablar uno a la vez y levantar la mano si quieren contribuir".

Alternativamente, no se observa al docente estableciendo expectativas claras de comportamiento, pero **los estudiantes mantienen un buen comportamiento<sup>5</sup>** durante la clase.

## 2.2

**El docente reconoce el buen comportamiento de los estudiantes**

El docente **reconoce el buen comportamiento** de los estudiantes

El docente **reconoce el buen comportamiento de algunos estudiantes, pero no es específico respecto al comportamiento esperado.**

Por ejemplo: Si un grupo está siguiendo las expectativas de comportamiento, el docente puede decir, "Este grupo está trabajando bien" o "Este grupo está haciendo un buen trabajo" sin especificar por qué o cómo.

El docente **reconoce el buen comportamiento de los estudiantes que cumple o excede las expectativas.**

Por ejemplo: Si un grupo está siguiendo las expectativas de comportamiento, el docente dice: "Me gusta cómo los estudiantes en el Grupo A compartieron sus diferentes estrategias para encontrar el ángulo faltante mientras el resto del grupo escuchaba y hacía preguntas", "Este grupo prestó mucha atención a cada paso del procedimiento" o "Me gusta la responsabilidad con la que su grupo manejó el equipo durante ese experimento".

## 2.3 ?

**El docente redirige el mal comportamiento y se enfoca en una conducta esperada, más que en el comportamiento indeseado<sup>4</sup>**

La **redirección del mal comportamiento no es efectiva y se centra en el mal comportamiento**, en vez de la conducta esperada

Por ejemplo: Si el docente nota que un estudiante está distraído, el docente para la clase y dice el nombre del estudiante preguntándole "¿Por qué no estás poniendo atención?" Alternativamente, el docente sigue ignorando al estudiante distraído quien entonces comienza a hacer bromas y a discutir con la estudiante que está sentada a su lado. Esto hace que toda la clase centre su atención en estos dos estudiantes.

La **redirección del mal comportamiento es efectiva, pero se centra en el mal comportamiento** en vez de en el comportamiento esperado. **Alternativamente, la redirección del mal comportamiento es un poco efectiva y se centra en el comportamiento esperado.**

Por ejemplo: Al notar que dos estudiantes están hablando en voz alta después de terminar su actividad en parejas, el docente dice: "Ambos necesitan dejar de hablar ahora, están haciendo demasiado ruido". Esta declaración se centra en el comportamiento negativo de los estudiantes disruptivos en lugar de en lo que se espera de ellos. En consecuencia, los estudiantes disruptivos se calman. En otro escenario, el docente redirige a los estudiantes diciendo: "Ahora que han terminado, ¿pueden compartir su método para resolver el problema con el Grupo A?" A pesar de que el docente se centró en un comportamiento positivo esperado de los estudiantes, en su mayor parte, continúan hablando en voz alta entre sí cuando se unen al Grupo A.

Cuando surge un problema, la **redirección del mal comportamiento logra manejar el problema eficazmente y se enfoca en la conducta esperada.**

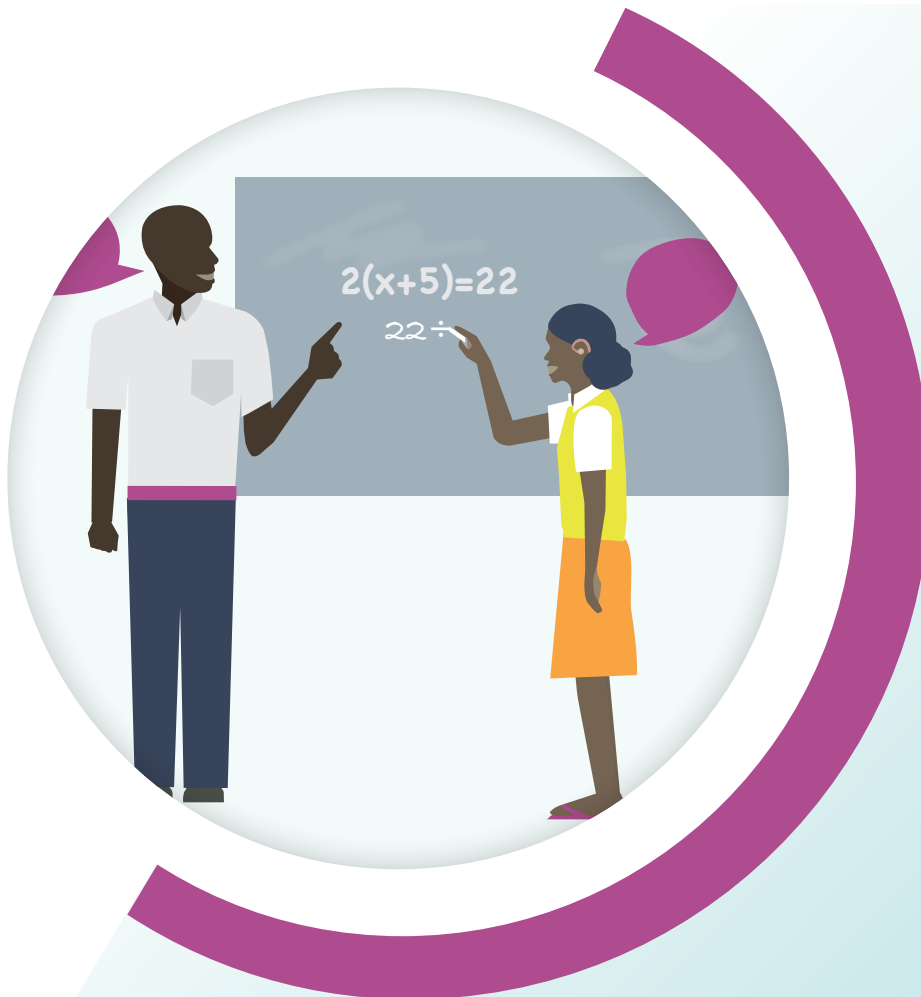
Por ejemplo: Al notar que dos estudiantes están hablando en voz alta después de terminar su actividad en parejas, el docente dice: "Recuerden hablar en voz baja para que otros puedan concentrarse en su trabajo". Siguiendo esta dirección, los estudiantes bajan el volumen de sus voces. En otro escenario, el docente dice: "Ahora que han terminado, ¿pueden compartir su método para resolver el problema con el Grupo A?" Después de esta solicitud, los estudiantes dejan de hablar en voz alta entre sí y comienzan a compartir su estrategia con el grupo que está a su lado.

Alternativamente, no se observa al docente redirigiendo el comportamiento de los estudiantes, pero éstos **mantienen una buena conducta** durante la clase.

<sup>4</sup> Un mal comportamiento ocurre cuando un estudiante causa una interrupción en el aula que interfiere con el flujo de la clase, distrae a otros estudiantes o molesta al docente.

# ENSEÑANZA

FACILITACIÓN DE LA CLASE  
VERIFICAR COMPRENSIÓN  
RETROALIMENTACIÓN  
PENSAMIENTO CRÍTICO



**El docente facilita la clase para promover la comprensión.**

El docente facilita la clase para promover la comprensión al articular explícitamente los objetivos, explicar el contenido usando múltiples formas de representación, conectar el contenido de la clase con otros conocimientos, con las experiencias personales de los estudiantes o con los problemas del mundo real, y al modelar las actividades de aprendizaje. Esto puede ser observado a través de los siguientes comportamientos:

## Rango de calidad de comportamiento

## BAJO

En esta clase, el docente **no es eficaz** en facilitar la clase para promover la comprensión

## MEDIO

En esta clase, el docente **es algo eficaz** en facilitar la clase para promover la comprensión.

## ALTO

En esta clase, el docente **es eficaz** en facilitar la clase para promover la comprensión.

## 3.1 ?

**El docente articula explícitamente los objetivos de la clase y relaciona las actividades con tales objetivos**

El docente **no establece ni escribe** el(los) objetivo(s) de la clase, ni se puede inferir de las actividades de la clase.

Por ejemplo: Durante toda la clase, los estudiantes trabajan de forma individual en sus cuadernos. No hay nada visible en la pizarra, y el docente se dedica todo el tiempo a dar vueltas y revisar el trabajo de los estudiantes. El docente no establece un objetivo de clase, y es difícil inferir un objetivo de aprendizaje de las actividades.

El docente **establece y/o escribe explícitamente un objetivo amplio de la clase** o el objetivo no se establece y/o escribe explícitamente, pero se puede inferir de las actividades de la clase.

Por ejemplo: El docente dice: "Hoy estamos aprendiendo sobre estadística" o "Nos estamos enfocando en escribir", sin dar más detalles. Alternativamente, las actividades de la clase pueden centrarse claramente en encontrar la moda de un conjunto de datos, pero el docente no articula explícitamente el objetivo.

El docente **establece y/o escribe explícitamente el objetivo específico de la clase** (un objetivo de aprendizaje) y las actividades de la clase están alineadas con ese objetivo.

Por ejemplo: Cerca del comienzo de la clase, el docente dice: "Hoy vamos a aprender cómo encontrar la moda de un conjunto de datos". Cada actividad de la clase está claramente relacionada con este objetivo.

## 3.2 ?

**El docente explica el contenido utilizando múltiples formas de representación**

El docente **explica el contenido usando una forma de representación** o el contenido simplemente no se explica.

Por ejemplo: El docente dice: "Para encontrar el área de un círculo, hay que multiplicar pi por la raíz cuadrada del radio", y no proporciona una representación escrita o visual de este proceso. O en una clase de biología, un docente explica verbalmente la función de un microscopio sin usar ninguna forma escrita u otra forma visual de representación para facilitar la comprensión de los estudiantes. Alternativamente, el docente no proporciona ninguna explicación del contenido.

El docente **explica el contenido utilizando dos formas de representación.**

Por ejemplo: Mientras enseña la ecuación para encontrar el área de un círculo, el docente explica verbalmente que el radio es "medio círculo" y proporciona una representación visual de esto dibujando un diagrama en la pizarra. O en una clase de biología, un docente explica verbalmente la función de un microscopio y sus diferentes partes. Más tarde, el docente señala un diagrama que muestra las diferentes partes de una célula de microscopio en la pizarra.

El docente **explica el contenido utilizando tres formas de representación.**

Por ejemplo: Mientras enseña la ecuación para encontrar el área de un círculo, el docente explica verbalmente y escribe en la pizarra que el radio es "medio círculo". Además, el docente dibuja un diagrama en la pizarra que muestra el radio de un círculo. O en una clase de biología, un docente explica verbalmente la función de un microscopio y sus diferentes partes. Luego, el docente demuestra cómo usar un microscopio usando un instrumento de la vida real. Más adelante en la clase, el docente señala un diagrama de una celda en la pizarra.

## 3.3 ?

**El docente realiza conexiones en la clase que se relacionan con otros conocimientos, la vida cotidiana de los estudiantes o problemas del mundo real.**

El docente **no conecta lo que se está enseñando con otros conocimientos, la vida cotidiana de los estudiantes o los problemas del mundo real.** El docente puede usar ejemplos relacionados con otros contenidos, la vida de los estudiantes o problemas del mundo real, pero el docente no intenta conectarlos con la actividad de aprendizaje.

Por ejemplo: Durante una clase de química, el docente describe diferentes causas de contaminación del aire, pero no las relaciona con la vida cotidiana de los estudiantes o con problemas del mundo real. Alternativamente, el docente dice: "¿Recuerdan que ayer aprendimos a trasladar figuras? Hoy vamos a aprender cómo encontrar la moda de un conjunto de datos", sin intentar conectar lo que se enseña con otros conocimientos.

El docente **puede intentar conectar la clase con otros conocimientos, la vida cotidiana de los estudiantes o problemas del mundo real, pero las conexiones son superficiales, confusas o poco claras.**

Por ejemplo: Durante una clase de química, el docente describe diferentes causas de contaminación del aire. El docente dice: "Los gases de escape de los vehículos son una causa de contaminación del aire que puede causar muchos problemas". La conexión con la vida de los estudiantes o los problemas del mundo real es superficial e inespecífica.

Alternativamente, el docente dice: "¿Recuerdan que ayer aprendimos a agrupar datos? Ahora vamos a encontrar la moda de nuestro conjunto de datos". Al explicar cómo encontrar la moda, el docente no relaciona el proceso con el contenido de la clase anterior.

El docente **conecta la clase con otros conocimientos, la vida cotidiana de los estudiantes o problemas del mundo real de forma significativa.**

Por ejemplo: Durante una clase de química, el docente relaciona las causas de la contaminación del aire con la vida diaria de los estudiantes y los problemas del mundo real. El docente dice: "Los gases de escape de los vehículos causan problemas en nuestro medio ambiente. En nuestra ciudad, el humo del diésel contamina nuestro aire, agua y suelo". Las conexiones entre la clase y la vida cotidiana de los estudiantes y / o los problemas del mundo real son claras.

Alternativamente, el docente conecta la clase con el contenido aprendido en una clase anterior sobre estadísticas diciendo: "¿Recuerdan ayer cuando recopilamos datos sobre lo que cada estudiante almorzó y encontramos la media de los datos? Hoy vamos a aprender cómo encontrar la moda. La moda es otra medida estadística que representa un valor típico en nuestro conjunto de datos".

## 3.4 ?

**El docente modela demostrando o al pensar en voz alta<sup>5</sup>**

El docente **no modela.**

Por ejemplo: El docente pasa toda la clase enseñando, y no hay actividades de procedimiento que el docente demuestre, o el docente asigna trabajo individual pero no modela ninguna actividad a los estudiantes.

El docente **modela parcialmente la actividad de aprendizaje.**

Por ejemplo: En una clase de matemáticas, el docente demuestra cómo dibujar un gráfico de barras, pero no aclara cómo se extrajeron los datos del texto para crear el gráfico de barras. O en una clase de lenguaje, el docente muestra a los estudiantes cómo escribir su dirección y fecha en una carta formal, pero no modela otras reglas o características de la escritura formal de cartas (por ejemplo, el uso de saludos).

El docente **modela completamente la actividad de aprendizaje representando todas las partes del procedimiento** o demostrando el procedimiento **Y pensando en voz alta.**

Por ejemplo: El docente muestra maneras de resolver un problema matemático (demuestra un procedimiento) y mientras lo hace, dice lo que está pensando en cada paso (piensa en voz alta). O si los estudiantes están calculando el área de un círculo, el docente muestra cada paso (demostración completa de un procedimiento) con diagramas visuales u otros materiales y dice lo que están pensando en cada paso.

<sup>5</sup> El modelado puede ocurrir en cualquier momento de la clase (incluso al final). Si la actividad de aprendizaje es de procedimiento por naturaleza, el modelado puede incluir la representación del procedimiento para que los estudiantes lo vean. Sin embargo, si la actividad se centra en desarrollar una habilidad de pensamiento, un modelado completo debe incluir el pensar en voz alta. Una acción se considera modelado siempre que el docente demuestre/represente procedimientos y/o procesos de pensamiento relacionados con la actividad de aprendizaje.

*El docente verifica la comprensión de la mayoría de los estudiantes.*

*El docente verifica la comprensión para asegurarse de que la mayoría de los estudiantes entiendan el contenido de la clase. Además, el docente ajusta el ritmo de la clase para brindar a los estudiantes más oportunidades de aprendizaje. Esto se puede observar en el aula a través de los siguientes comportamientos:*

Puntaje

1

2

3

4

5

Rango de  
calidad de  
comportamiento

BAJO

MEDIO

ALTO

*En esta clase, el docente **no verifica** la comprensión de ningún estudiante.*

*En esta clase, el docente **es eficaz** para verificar la comprensión de **solo algunos** estudiantes.*

*En esta clase, el docente **es eficaz** para verificar la comprensión de la mayoría de los estudiantes.*

4.1 ?

**El docente hace preguntas, cuestiona o usa otras estrategias para determinar el nivel de comprensión de los estudiantes**

El docente **no hace preguntas** a los estudiantes o cuando lo hace, todos responden en sincronía, lo que se acepta sin mayor verificación sobre el nivel de comprensión.

*Por ejemplo: Al explicar un concepto, el docente pregunta: "¿Todos entienden cómo identificar un ángulo cóncavo?" Los estudiantes responden al unísono: "Sí, entendimos". O el docente pregunta: "Este es un ángulo cóncavo, ¿verdad?" después de dibujar un ángulo en la pizarra. La clase o un estudiante individual responde: "Sí, lo es".*

El docente **hace preguntas, cuestiona a los estudiantes o utiliza otras estrategias que son efectivas para determinar el nivel de comprensión de algunos estudiantes.**

*Por ejemplo: El docente pregunta: "¿Quién puede darme un ejemplo de un ángulo cóncavo?" Solo unos pocos estudiantes responden levantando la mano, y de ese grupo, el docente llama a 1 o 2 estudiantes para responder.*

Alternativamente, el docente hace la pregunta, pero no les pide a los estudiantes que levanten la mano en respuesta, sino que permite que los estudiantes ofrezcan voluntariamente sus respuestas.

El docente **hace preguntas, cuestiona los estudiantes o usa otras estrategias que son efectivas para determinar el nivel de comprensión de la mayoría de los estudiantes.**

*Por ejemplo: El docente dice: "Por favor, levanten la mano si están de acuerdo con esta afirmación: Un ángulo cóncavo es uno que es mayor que 180 grados". El docente también les pide a los estudiantes que demuestren su conocimiento haciendo que todos compartan sus respuestas (p. ej., haciendo que cada estudiante comparta su dibujo de un ángulo cóncavo).*

4.2 ?

**El docente supervisa a la mayoría de los estudiantes durante el trabajo individual/grupal<sup>6</sup>**

El docente **no supervisa** a los estudiantes cuando están trabajando de forma individual o grupal.

*Por ejemplo: El docente se sienta en su escritorio o permanece de pie en frente a la clase cuando los estudiantes están trabajando.*

El docente **supervisa a algunos estudiantes** cuando están trabajando individualmente o en grupos para comprobar su comprensión.

*Por ejemplo: El docente observa el trabajo de algunos estudiantes para verificar su precisión, escucha algunas discusiones cuando los estudiantes trabajan en grupos, aclara conceptos o hace preguntas.*

El docente **supervisa sistemáticamente a la mayoría de los estudiantes** al circular por el aula y acercarse a los estudiantes para verificar la comprensión.

*Por ejemplo: Cuando los estudiantes están trabajando, el docente camina por el aula, acercándose sistemáticamente a los estudiantes o grupos, para observar el trabajo de la mayoría de los estudiantes, escuchar la mayoría de las discusiones grupales, aclarar conceptos y/o hacer preguntas.*

4.3 ?

**El docente ajusta la clase al nivel de los estudiantes**

El docente **no ajusta la clase para los estudiantes y continúa con el plan de estudios incluso cuando los estudiantes indican que no son capaces de seguir el ritmo.<sup>7</sup>**

El docente **ajusta ligeramente la clase, pero este ajuste es breve y superficial.**

*Por ejemplo: A medida que los estudiantes completan una serie de ecuaciones que involucran la multiplicación de números decimales, el docente nota que no están incluyendo puntos decimales en sus respuestas. En respuesta, el docente recuerda brevemente a la clase que incluya puntos decimales en sus respuestas. O cuando un docente le pide a un estudiante que explique la función del esqueleto humano central (axial) y al estudiante le cuesta recordar este hecho, el docente le dice al estudiante que consulte el tema en su libro.*

El docente **ajusta sustancialmente la clase al nivel de los estudiantes al proporcionarles más oportunidades de aprender. El docente puede presentar la información de una manera diferente para ayudar a los estudiantes a comprender mejor el concepto que se enseña. El docente también puede proporcionar actividades más desafiantes para aquellos que ya tienen una comprensión avanzada.**

*Por ejemplo: A medida que los estudiantes completan una serie de ecuaciones que involucran la multiplicación de números decimales, el docente nota que no están incluyendo puntos decimales en sus respuestas. En respuesta, el docente detiene brevemente la actividad y revisa el proceso para multiplicar los números decimales antes de continuar con la actividad. O cuando un docente le pide a un estudiante que explique la función del esqueleto humano central (axial) y al estudiante le cuesta recordar este hecho, el docente usa un modelo visual o una imagen para revisar su papel en el cuerpo humano. Alternativamente, si el docente nota que un estudiante ya ha completado con éxito la actividad, le da a ese estudiante otra actividad más desafiante para completar mientras espera al resto de la clase.*

<sup>6</sup> Este comportamiento se puntúa como "No Aplicable" si no se observa ningún trabajo individual o grupal.

<sup>7</sup> Incluso si no se percibe la necesidad de ajustar, si el docente no ajusta la clase, este comportamiento se califica como bajo.

## El docente entrega retroalimentación para profundizar la comprensión de los estudiantes

El docente entrega comentarios específicos o indicaciones<sup>8</sup> a los estudiantes para ayudarlos a identificar confusiones, comprender los logros y guiar los procesos de pensamiento para promover el aprendizaje. Esto puede ser observado en el aula a través de los siguientes comportamientos:

### Puntaje

1

2

3

4

5

### Rango de calidad de comportamiento

BAJO

MEDIO

ALTO

En esta clase, el docente **no es eficaz** en entregar retroalimentación para profundizar la comprensión.

En esta clase, el docente **es algo eficaz** en entregar retroalimentación para profundizar la comprensión.

En esta clase, el docente **es altamente eficaz** en entregar retroalimentación para profundizar la comprensión.

#### 5.1 ?

**El docente hace comentarios específicos o entrega indicaciones a los estudiantes para ayudarlos a clarificar sus confusiones**

El docente **o bien no entrega comentarios/indicaciones a los estudiantes acerca de sus confusiones** **o los comentarios entregados son simples evaluaciones** (por ejemplo, "Eso es incorrecto").

Por ejemplo: Cuando un estudiante responde incorrectamente la pregunta de un docente, el docente responde diciendo: "Esa no es la respuesta correcta" y sigue adelante. Alternativamente, el docente no reconoce la respuesta incorrecta del estudiante y le pregunta a otro estudiante diciendo: "No, ¿alguien más?" sin brindar retroalimentación.

El docente **entrega comentarios/indicaciones generales o superficiales a los estudiantes sobre sus confusiones.**

Por ejemplo: En una clase de matemáticas, el docente dice: "Olvidaste incluir el signo negativo", sin proporcionar más información o indicaciones. En una clase de inglés, el docente dice: "Recuerden usar un apóstrofe cuando escriba la palabra 'Let's' en su oración", sin explicar por qué se necesita un apóstrofe.

El docente **entrega comentarios/indicaciones específicas a los estudiantes, los cuales contienen información relevante para ayudarlos a clarificar sus confusiones.**

Por ejemplo: En una clase de matemáticas, el docente dice: "¿Recuerdan lo que sucede cuando multiplicamos un número positivo y uno negativo? Veamos tus apuntes. Ahora, veamos tu respuesta. ¿Qué necesitas cambiar para encontrar la respuesta correcta?" En una clase de inglés, el docente dice: "Mira la palabra 'lets' en tu oración. ¿Qué significa? ¿Recuerdas lo que tenemos que hacer cuando usamos contracciones? ¿Qué deberías incluir?"

#### 5.2 ?

**El docente hace comentarios específicos o entrega indicaciones a los estudiantes para ayudarlos a identificar sus logros**

El docente **o bien no entrega comentarios/indicaciones a los estudiantes acerca de sus logros** **o los comentarios entregados son simples evaluaciones** (por ejemplo, "Eso es correcto").

Por ejemplo: Cuando un estudiante responde correctamente la pregunta de un docente, el docente responde diciendo: "Eso es correcto" y sigue adelante.

Alternativamente, el docente no reconoce la respuesta correcta del estudiante y le hace una pregunta a otro estudiante sin brindar retroalimentación.

El docente **entrega comentarios/indicaciones generales o superficiales a los estudiantes sobre sus logros.**

Por ejemplo: Si los estudiantes están dibujando un gráfico de barras, el docente dice: "Buen trabajo en tu gráfico de barras" o "Tu gráfico de barras está bien organizado", sin especificar qué hizo bien ese estudiante en particular.

El docente **entrega comentarios/indicaciones específicas a los estudiantes, los cuales contienen información relevante para ayudarlos a identificar sus logros.**

Por ejemplo: Si los estudiantes están dibujando un gráfico de barras, el docente dice: "Hiciste un buen trabajo en la construcción de este gráfico de barras. Sus ejes horizontales y verticales están claramente marcados, igualmente espaciados y correctamente etiquetados". O el docente resalta el trabajo de un estudiante y le dice a la clase: "Miren el trabajo de su compañero ¿ven cómo usó intervalos más grandes en el eje horizontal para tener menos barras?" y luego procede a explicar cómo el estudiante usó intervalos más grandes para representar los datos de manera más eficiente.

<sup>8</sup> Las indicaciones son piezas de información, tales como pistas o preguntas entregadas por el docente que incentivan a los estudiantes a pensar sobre sus confusiones o identificar sus logros..



## El docente desarrolla las habilidades de pensamiento crítico de los estudiantes.

El docente desarrolla las habilidades de pensamiento crítico de los estudiantes al incentivarlos a analizar contenido de forma activa. Esto puede ser observado en el aula a través de los siguientes comportamientos:

### Puntaje

1

2

3

4

5

### Rango de calidad de comportamiento

#### BAJO

En esta clase, el docente **no es eficaz** en desarrollar las habilidades de pensamiento crítico.

#### MEDIO

En esta clase, el docente es **algo eficaz** en desarrollar las habilidades de pensamiento crítico.

#### ALTO

En esta clase, el docente es **eficaz** en desarrollar las habilidades de pensamiento crítico.

#### 6.1 ?

##### El docente hace preguntas abiertas

que requieren razonamiento, explicación o generalización o tienen más de una respuesta correcta

El docente **no hace preguntas abiertas** o **hace solo una pregunta abierta**. El docente puede hacer preguntas cerradas que tienen una respuesta predeterminada.

Por ejemplo: El docente pregunta: "¿Quién es el personaje principal de esta historia?" o "¿Cuál número es mayor, -2 o -6?"

El docente **hace al menos dos preguntas abiertas a los estudiantes, pero no elabora sobre sus respuestas** o **el docente hace dos preguntas abiertas y una de ellas es un seguimiento a la respuesta de un estudiante**.

Por ejemplo: El docente pregunta: "¿Por qué el personaje era infeliz? ¿Qué te hace pensar eso?" o "¿Por qué -2 es mayor que -6?" Y luego pregunta: "¿Cómo se usa la recta numérica para determinar si -8 o -4 es mayor?"

El docente **hace tres o más preguntas abiertas a los estudiantes** y **elabora sobre al menos una de las respuestas de los estudiantes** al pedirles que justifiquen su razonamiento, brinden mayor explicación o clarifiquen sus ideas.

Por ejemplo: El docente pregunta: "¿Cómo crees que los personajes principales de la historia se prepararían para la competencia?" Después de que un estudiante responde, el docente sigue preguntando: "¿Qué hechos o ideas te hacen pensar eso?" Luego le pregunta a otro estudiante: "¿Qué crees que sucederá después?" En una clase de matemáticas, el docente pregunta: "¿Cómo sabes que -2 es mayor que -6?" Después de que el estudiante responde, el docente sigue preguntando: "¿Qué pasaría si los números fueran positivos?" Más adelante en la clase, el docente pregunta: "¿Cómo se usa la recta numérica para determinar si -8 o -4 es mayor?"

#### 6.2 ?

##### El docente ofrece actividades de pensamiento

que requieren que los estudiantes analicen contenido activamente, en vez de simplemente recibir información o desarrollar fluidez (aprendizaje de memoria o repetitivo)

El docente **no ofrece actividades de pensamiento**. Clases donde no hay actividades de pensamiento incluyen aquellas donde los estudiantes simplemente escuchan al docente o desarrollan actividades repetitivas.

Para ver ejemplos, revise la tabla de actividades de pensamiento en la próxima página.

El docente **ofrece actividades de pensamiento superficiales**. Actividades superficiales incluyen emparejar una serie de elementos, identificar conceptos o piezas claves de información, y comparar y contrastar características. También incluyen aplicar información o técnicas aprendidas a actividades similares a las que el docente ya ha demostrado.

Para ver ejemplos, revise la tabla de actividades de pensamiento en la próxima página.

El docente **ofrece actividades de pensamiento sustanciales**. Actividades de pensamiento sustanciales incluyen realizar predicciones, identificar patrones, explicar el pensamiento, hacer conexiones e interpretar información. También incluyen aplicar información o técnicas aprendidas a actividades nuevas que el docente no ha demostrado.

Para ver ejemplos, revise la tabla de actividades de pensamiento en la próxima página.

#### 6.3 ?

##### Los estudiantes realizan actividades de pensamiento

Los estudiantes **no realizan actividades de pensamiento**.

Para ver ejemplos, revise la tabla de actividades de pensamiento en la próxima página.

**Menos de dos tercios de los estudiantes en la clase realizan actividades de pensamiento**.

Para ver ejemplos, revise la tabla de actividades de pensamiento en la próxima página.

**La mayoría de los estudiantes realizan actividades de pensamiento**.

Para ver ejemplos, revise la tabla de actividades de pensamiento en la próxima página.

#### 6.4 ?

##### Los estudiantes explican su pensamiento al docente o hacen preguntas abiertas

Los estudiantes **no explican su pensamiento al docente durante las actividades de la clase, ni hacen preguntas abiertas**. Responden a las preguntas y/o contribuyen a las discusiones brevemente diciendo "Sí" o "No" u ofreciendo un hecho simple.

Por ejemplo: En una clase de matemáticas, el docente dice: "¿Cuál es la probabilidad de tirar dos seis cuando se lanzan dos dados?" El estudiante responde, "1/36" pero no explica cómo resolvieron la respuesta. O en una clase de ciencias, el docente dice: "¿Cuáles son las tres escalas de temperatura que se usan hoy en día?" El estudiante responde: "Celsius, Kelvin y Fahrenheit", pero no explica por qué se aplican diferentes escalas.

Los estudiantes **explican su pensamiento al docente durante las actividades de clase o hacen preguntas abiertas, aunque esto sucede con poca frecuencia (solo una vez)**.

Por ejemplo: Un estudiante explica cómo resolvió la respuesta a un problema matemático diciendo: "Calculé que la probabilidad de lanzar dos seises cuando se lanzan dos dados es 1/36 multiplicando 1/6 la probabilidad de lanzar un seis cuando se lanza un dado por el mismo número. Entonces, multipliqué 1/6 x 1/6, y esto me dio la respuesta 1/36". O durante una clase de ciencias, un estudiante pregunta: "¿Por qué hay diferentes escalas para medir la temperatura?"

Los estudiantes **frecuentemente explican su pensamiento al docente durante las actividades de clase o hacen preguntas abiertas (más de una vez)**.

Por ejemplo: Un estudiante explica cómo resolvió la respuesta a un problema matemático diciendo: "Calculé que la probabilidad de tirar dos seises cuando se lanzan dos dados es 1/36 multiplicando la probabilidad de lanzar un seis cuando se lanza un dado por el mismo número. Entonces, multipliqué 1/6 x 1/6, y esto me dio la respuesta 1/36". Otro estudiante luego explica su método para encontrar la respuesta diciendo: "Resolví esto dibujando una mesa que tenía todos los resultados posibles de tirar dos dados. Calculé que había 36 combinaciones posibles, y que solo una de estas combinaciones era dos seises".

## Tabla de actividades de pensamiento

Estos ejemplos tienen como objetivo ayudar al observador a descifrar qué constituye una actividad de pensamiento y a diferenciar entre los niveles de calidad. Es importante recordar que estos ejemplos no son exhaustivos. Adicionalmente, el contexto y los niveles de aprendizaje de los estudiantes deben ser considerados de forma significativa cuando se califica 6.2 y 6.3.

Clases de Lenguaje	BAJO	MEDIO	ALTO
<b>1. Comprender la estructura del texto</b>	Los estudiantes copian un ejemplo de una reseña de un libro en sus cuadernos.	El docente explica la estructura de una reseña de un libro y pide a los estudiantes que lean un ejemplo e identifiquen las diferentes partes (por ejemplo, introducción, cuerpo, evaluación, conclusión).	El docente les da a los estudiantes tres ejemplos diferentes de una reseña de un libro. Luego, el docente les pide a los estudiantes que analicen las características estructurales comunes de las reseñas (por ejemplo, introducción, cuerpo, evaluación, conclusión). Luego se les pide a los estudiantes que escriban su propia reseña de libros siguiendo la estructura.
<b>2. Escritura de cartas</b>	El docente enseña sobre la escritura de cartas y escribe en la pizarra una lista de razones por las que los estudiantes podrían querer escribir una carta. Luego, el docente les dice a los estudiantes que copien la lista en sus cuadernos.	El docente trabaja con los estudiantes en crear una lista de razones por las que uno podría escribir una carta, anotando los ejemplos en la pizarra. Luego, el docente les pide a los estudiantes que copien la lista en sus cuadernos y que agreguen una razón adicional por la que podrían querer escribir una carta.	Durante una clase sobre la escritura de cartas, después de presentar el tema, el docente dice: "Todos tómense dos minutos para pensar en al menos tres razones por las que es posible desear escribir una carta y anótenlas en su cuaderno. Luego compartirán las razones por las que podría querer escribir una carta con el resto de la clase".
<b>3. Habilidades de escucha</b>	El docente explica lo que se entiende por escucha formal y casual y escribe definiciones de estos términos en la pizarra. Luego se les pide a los estudiantes que copien las definiciones en sus cuadernos.	Después de explicar lo que se entiende por escucha formal y casual, el docente proporciona un ejemplo de cada uno. Luego se les pide a los estudiantes que escriban en sus cuadernos ejemplos de cuándo han escuchado formal y casualmente.	Después de explicar lo que se entiende por escucha formal y casual, el docente enumera una serie de escenarios diferentes en la pizarra. Luego, el docente les pide a los estudiantes que escriban en sus cuadernos si cada escenario es un ejemplo de escucha casual o formal y que escriban una razón para cada ejemplo de por qué piensan esto. Luego, los estudiantes comparten su trabajo y justificaciones con un compañero.
Clases de matemáticas	BAJO	MEDIUM	ALTO
<b>1. Aprender a graficar ecuaciones algebraicas</b>	En una clase de álgebra, los estudiantes escuchan al docente explicar el proceso de graficar ecuaciones y luego copian ejemplos de la pizarra.	En una clase de álgebra, el docente escribe una ecuación y luego la aplica a un gráfico cartesiano. Después de explicar el proceso, el docente les pide a los estudiantes que tracen en un gráfico varias ecuaciones en sus cuadernos.	En una clase de álgebra, el docente escribe una ecuación y luego la aplica a un gráfico cartesiano. Luego, el docente les pide a los estudiantes que trabajen en parejas para interpretar el gráfico de la ecuación, vinculando los parámetros de la ecuación con el gráfico. Después de discutir el proceso como clase, el docente les pide a los estudiantes que escriban su propia ecuación y la tracen en un gráfico.
<b>2. Aprender sobre probabilidades</b>	Los estudiantes escuchan al docente explicar el concepto de probabilidad y luego copian ejemplos de palabras utilizadas para describir la posibilidad de que ocurra un evento (p. ej., imposible, igual probabilidad, seguro).	El docente pide a los estudiantes que copien ejemplos de palabras utilizadas para describir la posibilidad de que ocurra un evento (p. ej., imposible, igual probabilidad, seguro). Luego, el docente describe un evento y les pide a los estudiantes que elijan la palabra que mejor describa su probabilidad de ocurrir (p. ej., el docente les pregunta a los estudiantes: "¿Cuál es la posibilidad de que arrojen una moneda y obtengan una cara?").	El docente pide a los estudiantes que copien ejemplos de palabras utilizadas para describir la posibilidad de que ocurra un evento (p. ej., imposible, igual probabilidad, seguro). El docente les pide a los estudiantes que proporcionen sus propios ejemplos de eventos que representen cada palabra (por ej., el docente les pregunta a los estudiantes: "¿Quién puede darme un ejemplo de un evento 'imposible'?"). Luego, el docente pregunta a la clase si está de acuerdo o no con los ejemplos dados.
<b>3. Encontrar el área de un prisma rectangular</b>	En la pizarra, el docente calcula el área de superficie de un prisma rectangular y luego hace que los estudiantes copien la información en sus cuadernos.	Después de explicar cómo encontrar el área de superficie de un prisma rectangular, el docente dibuja un prisma en la pizarra, da medidas y hace que los estudiantes usen la fórmula que conocen para determinar el área.	El docente dibuja las medidas de un prisma rectangular en la pizarra y explica que la clase determinará el área de superficie de la figura. El docente les pide a los estudiantes que discutan en parejas cómo se podría encontrar la respuesta. Luego, el docente les pide a los estudiantes que compartan sus ideas y de esta discusión, la clase deriva una fórmula.
<b>4. Métodos de factorización de primos</b>	El docente explica y modela en la pizarra, usando un diagrama, cómo usar un árbol de factores para determinar los factores primos del número 48. Luego, los estudiantes copian el mismo diagrama en sus cuadernos.	Después de explicar y modelar, usando un diagrama, cómo usar un árbol de factores para determinar los factores primos del número 48, el docente hace que los estudiantes vayan a la pizarra para aplicar el método usando diferentes números (por ejemplo, 90).	El docente explica y modela en la pizarra, usando un diagrama, cómo usar un árbol de factores para determinar los factores primos del número 48. Luego, el docente les pide a los estudiantes que trabajen con su compañero para determinar otro método para encontrar los factores primos del número 48. Más tarde se les pide a los estudiantes que compartan su método con la clase.

## Continuación de tabla de actividades de pensamiento

Clases de Ciencias	BAJO	MEDIO	ALTO
<b>1. Biología</b> <b>Aprender sobre las células</b>	Los estudiantes copian un diagrama de una célula vegetal en sus cuadernos.	Después de describir las partes de una célula vegetal y sus funciones, el docente pide a los estudiantes que unan las partes de una célula vegetal con sus funciones en una guía de trabajo	Después de describir las partes de una célula vegetal y sus funciones, el docente pide a los estudiantes que escriban un párrafo que describa la diferencia entre una célula vegetal y una célula humana.
<b>2. Biología</b> <b>Uso de aparatos de laboratorio</b>	El docente muestra a los estudiantes diferentes aparatos de laboratorio al frente de la clase mientras los estudiantes escuchan y toman notas.	El docente pide a los estudiantes que identifiquen y discutan lo que saben sobre diferentes aparatos de laboratorio, como una botella de muestra, una balanza de cruz o una lupa.	El docente da nuevos aparatos de laboratorio a los estudiantes y les pide que los exploren y traten de descubrir su función. Los estudiantes documentan sus experimentos y descubrimientos.
<b>3. Química</b> <b>Comprender las propiedades de las sales</b>	El docente demuestra un experimento para mostrar si diferentes sales son insolubles o solubles. El docente escribe los resultados y una conclusión en la pizarra, que los estudiantes copian en sus cuadernos.	El docente demuestra un experimento para mostrar si diferentes sales son insolubles o solubles. Luego, el docente escribe los resultados y una conclusión en la pizarra, que los estudiantes copian en sus cuadernos. Luego, el docente les pide a los estudiantes que lleven a cabo exactamente el mismo experimento en grupos pequeños, pero no sigue esta actividad con ninguna discusión.	El docente pide a los estudiantes que lleven a cabo un experimento para mostrar si diferentes sales son insolubles o solubles. El docente pide a los estudiantes que describan lo que observaron y registren los resultados en sus cuadernos. Luego, los estudiantes discuten e interpretan los resultados con su compañero y escriben una conclusión para mostrar su comprensión del experimento.
<b>4. Química</b> <b>Aprender sobre materiales residuales</b>	El docente les pide a los estudiantes que lean en voz alta una página de su libro de ciencias que describe diferentes tipos de materiales residuales, como desechos sólidos y desechos peligrosos.	El docente escribe los diferentes tipos de materiales residuales, como desechos sólidos y peligrosos, en la pizarra. Luego, el docente escribe una lista de ejemplos de desechos y hace que los estudiantes los clasifiquen.	Después de aprender sobre los diferentes tipos de materiales residuales, se les pide a los estudiantes que trabajen en grupos para identificar materiales residuales y fuentes dentro de su escuela. Luego desarrollan estrategias y un plan para minimizar el desperdicio en su escuela y presentan sus ideas a la clase.
<b>5. Física</b> <b>Conversión entre escalas de temperatura</b>	El docente escribe en la pizarra la fórmula para convertir entre escalas de temperatura Celsius y Kelvin. El docente modela un ejemplo de conversión entre estas dos escalas, que los estudiante	El docente escribe en la pizarra la fórmula para convertir entre escalas de temperatura Celsius y Kelvin. Luego, el docente pide a los estudiantes que apliquen la fórmula a varios ejemplos escritos en la pizarra.	El docente escribe en la pizarra la fórmula para convertir entre escalas de temperatura Celsius y Kelvin. Luego, el docente pide a los estudiantes que apliquen la fórmula a varios ejemplos escritos en la pizarra. Más tarde se les pide a los estudiantes que creen una tabla para indicar las ventajas y desventajas de usar las diferentes escalas.
<b>6. Física</b> <b>Comprender los tipos de errores en la medición</b>	El docente explica diferentes tipos de errores en las mediciones (p. ej., aleatorios, sistemáticos y errores garrafales), y los estudiantes escuchan.	El docente explica diferentes tipos de errores en la medición (p. ej., aleatorios, sistemáticos y errores garrafales). Luego, el docente describe diferentes ejemplos de un error y pide a los estudiantes que identifiquen de qué tipo se trata.	El docente explica diferentes tipos de errores en la medición (p. ej., aleatorios, sistemáticos y errores garrafales). Luego, el docente les pide a los estudiantes que escriban diferentes ejemplos de tipos de error y formas en que estos errores pueden minimizarse.

# HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES

AUTONOMÍA

PERSEVERANCIA

HABILIDADES SOCIALES Y COLABORATIVAS



**El docente permite que los estudiantes tomen decisiones y los incentiva a participar en la clase.**

El docente ofrece oportunidades a los estudiantes para que tomen decisiones y asuman roles significativos en la clase. Los estudiantes hacen uso de esas oportunidades al ofrecerse a participar asumiendo roles o expresando sus ideas y opiniones durante la clase. Esto puede ser observado en la clase a través de los siguientes comportamientos:

Puntaje

1

2

3

4

5

Rango de  
calidad de  
comportamiento

BAJO

MEDIO

ALTO

En esta clase, el docente **no es eficaz** en desarrollar la autonomía de los estudiantes

En esta clase, el docente es **algo eficaz** en desarrollar la autonomía de los estudiantes

En esta clase, el docente es **eficaz** en desarrollar la autonomía de los estudiantes.

7.1 ?

**El docente ofrece opciones a los estudiantes**

El docente **no ofrece opciones a los estudiantes de forma explícita**. El docente decide cómo las actividades se deben completar, sin ofrecer diferentes estrategias que los estudiantes puedan usar para abordar la actividad.

*Por ejemplo: Se les pide a los estudiantes que completen un conjunto de ecuaciones matemáticas siguiendo un conjunto prescrito de pasos. O el docente les dice a los estudiantes que escriban un ensayo argumentativo con un compañero sin proporcionar ninguna opción con respecto a la persona con la que el estudiante trabajará o el tema a desarrollar.*

El docente **ofrece al menos una opción superficial a los estudiantes**, pero que no está directamente relacionadas con la actividad de aprendizaje.

*Por ejemplo: El docente permite a los estudiantes elegir el orden en el que completarán las actividades (por ejemplo, completar un conjunto de ecuaciones matemáticas o practicar las tablas de multiplicar de forma individual) o elegir a su propio compañero cuando se les pide que escriban un ensayo argumentativo.*

El docente **explícitamente ofrece al menos una opción sustancial** a los estudiantes, la cual está relacionada con el objetivo de aprendizaje.

*Por ejemplo: El docente permite a los estudiantes usar sus propios métodos para resolver ecuaciones matemáticas (por ejemplo, mediante el uso de materiales concretos, diagramas o fórmulas escritas) o permite que los estudiantes elijan qué problema matemático resolver a partir de varios ejemplos. O el docente permite a los estudiantes elegir el tema de su ensayo argumentativo o elegir entre escribir un ensayo, dar una charla o hacer una presentación visual.*

7.2

**El docente ofrece oportunidades a los estudiantes para que asuman roles dentro de la clase**

El docente **no ofrece oportunidades a los estudiantes para que asuman roles dentro de la clase**.

*Por ejemplo: La clase se basa principalmente en la enseñanza del docente y es altamente estructurada; y la participación de los estudiantes se limita a copiar información. En esta clase, los estudiantes nunca tienen la posibilidad de ir a la pizarra o leer un texto.*

El docente **ofrece oportunidades a los estudiantes para que asuman roles limitados dentro de la clase**.

*Por ejemplo: Los estudiantes toman asistencia, asignan actividades, entregan materiales o escriben en la pizarra. Roles limitados también incluyen labores de aseo, tales como ir a buscar agua, limpiar la pizarra o limpiar el aula.*

El docente **ofrece oportunidades a los estudiantes para que asuman roles significativos dentro de la clase, en los cuales son responsables de partes de la actividad de aprendizaje**.

*Por ejemplo: El docente le da la oportunidad a un estudiante de resolver una ecuación en la pizarra y explicar al resto de la clase cómo abordó los desafíos principales del problema. O el docente puede asignar a un estudiante el papel de un tutor para ayudar a apoyar el aprendizaje de otro estudiante o el papel de líder de grupo para ayudar a facilitar la discusión y participación grupal.*

7.3 ?

**Los estudiantes se ofrecen para participar en el aula**

Los **estudiantes no se ofrecen para participar en la clase**.

Solo algunos estudiantes se ofrecen para participar al expresar sus ideas y asumir roles.

*Por ejemplo: Cuando el docente hace una pregunta, solo algunos estudiantes levantan la mano para participar; más tarde, cuando el docente hace otra pregunta, los mismos estudiantes levantan la mano. Alternativamente, cuando el docente les pide a los estudiantes que se pongan de pie si desean participar en un debate en clase, solo unos pocos estudiantes se ponen de pie y exponen sus argumentos a la clase.*

La mayoría de los estudiantes se ofrece para participar al expresar sus ideas y asumir roles.

*Por ejemplo: Cuando el docente hace una pregunta, varios estudiantes levantan la mano para compartir sus respuestas. Los estudiantes también se pueden ofrecer sin que el docente les pregunte (por ejemplo, un estudiante se ofrece a compartir una experiencia relacionada con el contenido cuando el docente está explicando un concepto). O cuando el docente les pide a los estudiantes que se pongan de pie si desean participar en un debate en clase, la mayoría de los estudiantes se ponen de pie y exponen sus argumentos a la clase.*

**El docente promueve los esfuerzos de los estudiantes, tiene una actitud positiva hacia los desafíos e incentiva el establecimiento de metas.**

El docente promueve los esfuerzos de los estudiantes hacia el dominio de nuevas habilidades o conceptos, en vez de enfocarse solamente en los resultados, inteligencia o habilidades naturales. Adicionalmente, el docente muestra una actitud positiva hacia los desafíos, enmarcando el fracaso y las frustraciones como partes importantes del proceso de aprendizaje. El docente también incentiva el establecimiento de metas a corto/largo plazo. Esto puede ser observado en una clase a través de los siguientes comportamientos:

## Puntaje

1

2

3

4

5

Rango de  
calidad de  
comportamiento

## BAJO

## MEDIO

## ALTO

en esta clase, el docente es **ineficaz** para desarrollar la perseverancia de los estudiantes.

En esta clase, el docente es **algo eficaz** para desarrollar la perseverancia de los estudiantes.

En esta clase, el docente es **eficaz** para desarrollar la perseverancia de los estudiantes.

## 8.1 ?

## El docente reconoce los esfuerzos de los estudiantes

en lugar de centrarse solo en los resultados, la inteligencia o las habilidades naturales

El docente **no reconoce los esfuerzos de los estudiantes**. Aunque el docente puede halagar a los estudiantes por "ser listos" o "inteligentes", el docente no se centra en el esfuerzo o trabajo.

Por ejemplo: El docente puede decir, "¡Muy bien! Eres el estudiante más inteligente de la clase", o "¡Bien hecho! ¡Eres muy inteligente!"

En esta clase, **el docente a veces reconoce el esfuerzo de los estudiantes, pero casi todos los halagos se centran en resultados o la inteligencia de los estudiantes.**

Por ejemplo: Cuando a un estudiante le va bien en un examen, el docente dice: "Te felicito por tu esfuerzo", o cuando un estudiante intenta responder una pregunta, pero es incorrecta, el docente dice: "Buen intento" pero no identifica explícitamente lo que estos esfuerzos implicaron.

En esta clase, **el docente frecuentemente reconoce los esfuerzos de los estudiantes hacia el dominio de nuevas habilidades o conceptos, e identifica estos esfuerzos de manera explícita.**

Por ejemplo: Cuando los estudiantes resuelven un problema difícil con el que estaba luchando, el docente elogia y destaca los esfuerzos que hicieron para resolverlo. El docente dice: "Han progresado mucho en la comprensión del álgebra. Si siguen practicando y usando las estrategias que aprendimos en clase, ¡las dominarán todas muy pronto!"

## 8.2 ?

El docente tiene una actitud positiva hacia los desafíos de los estudiantes<sup>9</sup>

El docente **tiene una actitud negativa hacia los desafíos de los estudiantes.**

Por ejemplo: El docente puede regañar explícitamente a los estudiantes por cometer errores o puede mostrar poca paciencia con estudiantes a los que les está tomando tiempo entender un nuevo concepto.

El docente **tiene una actitud neutral hacia los desafíos de los estudiantes**. Aunque el docente no penaliza a los estudiantes por cometer errores o por presentar dificultades para entender un nuevo concepto, el docente no explicita que el fracaso y la frustración son partes normales del proceso de aprendizaje.

Por ejemplo: Cuando un estudiante tiene dificultades para resolver un problema en la pizarra, el docente simplemente le da la respuesta al estudiante de una forma neutral (no mostrándose enojado o impaciente).

El docente **tiene una actitud positiva hacia los desafíos de los estudiantes**, y los ayuda a entender que el fracaso y la frustración son partes normales e importantes del proceso de aprendizaje.

Por ejemplo: Cuando a un estudiante le está costando resolver un conjunto de problemas, el docente dice: "¡Recuerda que está bien sentirse frustrado cuando estamos tratando de hacer algo nuevo! Pensemos en cómo podemos hacer esto". El docente también alienta a los estudiantes a pensar en diferentes recursos a los que podrían recurrir en busca de ayuda (p. ej., pedirle consejo a un amigo, buscar respuestas en el libro, usar materiales concretos o imágenes al resolver problemas matemáticos).

## 8.3

## El docente incentiva el establecimiento de metas

El docente **no incentiva a los estudiantes a establecer metas a corto o largo plazo.**<sup>10</sup>

El docente **incentiva a los estudiantes a establecer metas a corto o largo plazo.**<sup>10</sup>

Por ejemplo: Para establecer metas a corto plazo, el docente pregunta: "¿Cuántos capítulos del libro leerás esta semana?" o "¿Cuántos elementos de la tabla periódica memorizarás esta semana?" Para el establecimiento de metas a largo plazo, el docente dice: "Quiero que escriban cuánto progreso ha logrado en las metas que establecimos al comienzo del año escolar".

Alternativamente, el docente puede hablar sobre la importancia de establecer metas de una manera general.

Por ejemplo: El docente dice: "Es importante pensar en lo que quieres hacer cuando termines la escuela". O el docente destaca cómo los personajes de un libro establecen una meta a corto o largo plazo para sí mismos y cómo trabajan para lograrlo.

El docente **incentiva a los estudiantes a establecer metas a corto y a largo plazo.**<sup>10</sup>

El docente puede referirse simultáneamente a las metas a corto y largo plazo, particularmente cuando los incentiva a establecer metas a corto plazo que los ayudará a lograr metas a largo plazo.

Por ejemplo: El docente dice: "Pensemos en las metas que nos fijamos al comienzo del año escolar. ¿Qué es una cosa que harán esta semana que te acercará a ese objetivo?" O el docente habla sobre objetivos a corto y largo plazo por separado (como en los ejemplos para una calificación media).

<sup>9</sup> Estos desafíos pueden incluir cometer errores, obtener una baja calificación en un examen o sentirse frustrado al intentar entender un concepto.

<sup>10</sup> Las metas a corto plazo son aquellas que los estudiantes pueden lograr dentro de un mes o menos tiempo, y metas a largo plazo son aquellas que abarcan un periodo mayor (por ejemplo, durante el año escolar, cuando crezcan).

*El docente fomenta un ambiente colaborativo en la clase.*

*El docente incentiva la colaboración entre los estudiantes y promueve las habilidades interpersonales de éstos. Los estudiantes responden a los esfuerzos del docente colaborando entre ellos en la clase, lo que crea un ambiente libre de hostilidad física o emocional. Esto puede ser observado en una clase a través de los siguientes comportamientos:*

## Puntaje

1

2

3

4

5

Rango de  
calidad de  
comportamiento

BAJO

MEDIO

ALTO

*En esta clase, el docente es **ineficaz** en desarrollar las habilidades colaborativas de los estudiantes.*

*En esta clase, el docente es **algo eficaz** en desarrollar las habilidades colaborativas de los estudiantes.*

*En esta clase, el docente es **eficaz** en desarrollar las habilidades colaborativas de los estudiantes.*

**9.1**  
El docente promueve la colaboración entre los estudiantes a través de sus interacciones

El docente **no promueve** la colaboración entre los estudiantes.


*Por ejemplo: El docente no ofrece ninguna posibilidad de trabajo grupal o en pares.*

El docente promueve la **colaboración superficial** de los estudiantes a través del intercambio de opiniones, materiales o ideas.

*Por ejemplo: El docente pide a los estudiantes que compartan los libros o intercambien su trabajo con un compañero para su revisión.*

El docente **promueve** la colaboración sustancial de los estudiantes pidiéndoles que trabajen juntos para lograr un resultado, resolver un problema, completar una guía de trabajo o presentar una nueva idea.

*Por ejemplo: el docente pide a los estudiantes que formen parejas o grupos para completar una actividad que requiere colaboración, como planificar un experimento o recopilar datos y crear un gráfico. Alternativamente, un docente puede pedirle a un estudiante con una buena comprensión de un concepto que ayude a otro estudiante que está teniendo dificultades.*

**9.2**   
El docente promueve las habilidades interpersonales de los estudiantes,

*como la toma de perspectiva, la empatía, la regulación emocional y la resolución de conflictos<sup>11</sup>*

El docente **no promueve** las habilidades interpersonales de los estudiantes.

El docente **promueve** las habilidades interpersonales de los estudiantes de una manera breve o superficial.

*Por ejemplo: El docente les dice a los estudiantes que "se ayuden unos a otros", le pide a un estudiante que respete las ideas de otros compañeros o alienta a los estudiantes a contribuir por igual durante una actividad grupal. Sin embargo, el docente no explica por qué estos comportamientos son importantes.*

El docente **promueve** las habilidades interpersonales de los estudiantes fomentando la toma de perspectiva, la empatía, la regulación emocional o la resolución de conflictos.

*Por ejemplo: Cuando unos compañeros se burlan de un estudiante por dar una respuesta incorrecta, el docente promueve la empatía al recordarle a la clase que todos cometen errores y/o considerar cómo se sentirían si fueran ellos los que están siendo objeto de burlas. Cuando un docente nota que los estudiantes se están volviendo competitivos, el docente promueve la regulación emocional diciendo: "No estamos en una competencia. Recuerden que todos somos parte de la misma clase y nos apoyamos mutuamente para aprender y dar lo mejor de nosotros". Después de leer un texto sobre un personaje que es ciego, el docente les pide a los estudiantes que imaginen cómo sería si no pudieran ver. Consulte la pregunta frecuente 9.2 para ver más ejemplos*

**9.3**  
Los estudiantes colaboran entre ellos a través de sus interacciones

Los estudiantes **no colaboran** cuando los estudiantes interactúan entre sí, muestran comportamientos negativos.

*Por ejemplo: Cuando se les pide que elijan compañeros para una actividad, los estudiantes no interactúan con sus compañeros y trabajan de forma individual. También pueden mostrar comportamientos negativos como empujar, intimidar o excluir deliberadamente a uno o más de sus compañeros.*

Los estudiantes **colaboran superficialmente**; no se observan comportamientos negativos.

*Por ejemplo: Cuando se trabaja en grupo, un estudiante puede dominar claramente la discusión, mientras que otros solo participan pasivamente. Alternativamente, los estudiantes comparten materiales entre ellos en un grupo, pero completan la actividad de forma individual y no colaboran entre sí al resolver un problema.*

Los estudiantes **colaboran** entre ellos al trabajar juntos para lograr un resultado, resolver un problema, completar una guía de trabajo o presentar una idea nueva. No se observan comportamientos negativos.

*Por ejemplo: los estudiantes trabajan en parejas o grupos para completar una actividad que requiere colaboración, como planificar un experimento o recopilar datos y crear un gráfico. Alternativamente, un estudiante con una buena comprensión de un concepto puede ayudar a otro estudiante que está teniendo dificultades.*

<sup>11</sup> **Toma de perspectiva:** La capacidad de considerar una situación desde un punto de vista diferente.

**Empatizar:** La capacidad de reconocer y compartir las emociones de los demás.

**Regulación de las emociones:** La capacidad de gestionar y responder eficazmente a una experiencia emocional.

**Resolución de problemas sociales:** El proceso por el que pasa un individuo para resolver un problema interpersonal. Esto puede implicar aplicar aspectos de toma de perspectiva, empatía o regulación emocional a una situación social.

# **LISTA DE VERIFICACIÓN: OTROS ASPECTOS DE LA CALIDAD EDUCATIVA**



## Información general

El instrumento de observación de aula *Teach Secondary* se acompaña de una lista de verificación que evalúa otros aspectos de la calidad educativa e inclusión. **Aunque se sugiere el uso de esta lista de verificación en conjunto con el instrumento de observación de aula, tal uso no es obligatorio.**

El propósito de esta lista de verificación es 1) identificar el número de estudiantes con discapacidad en el aula; 2) capturar elementos relacionados con la accesibilidad del ambiente físico; y 3) capturar otros elementos relacionados con la inclusión educativa, tales como la disponibilidad de materiales de aprendizaje y enseñanza para todos los estudiantes. Estos datos pueden ser aprovechados en conjunto con los resultados del instrumento de observación de aula para proporcionar una visión más amplia de la calidad y la inclusión de la educación entregada a los estudiantes.

La lista de verificación incluye un conjunto de preguntas que los encuestadores deben completar *antes y después* de realizar las observaciones. Si se utiliza la lista de verificación, los encuestadores deben informar esto a los docentes al llegar al aula. Luego, los encuestadores deben completar la primera sección (*Rellenar antes de la observación de aula*) al comienzo de su visita y completar la segunda sección (*Rellenar después de la observación de aula*) luego de que termine la clase. Algunas de las preguntas en la segunda sección requieren información del docente; estas preguntas se encuentran destacadas a través del uso de asteriscos (\*) dentro de la lista de verificación.

Un subconjunto de preguntas dentro de la lista de verificación se enfoca en capturar el número aproximado de estudiantes con discapacidad en el aula. Estas preguntas han sido adaptadas del Washington Group Short Set on Functioning (WG-SS). Recomendamos el uso del conjunto original de preguntas (Washington Group/UNICEF Child Functioning Module-Ages 5–17 years) y sus protocolos relacionados para recolectar datos más precisos sobre el número de estudiantes con discapacidad en el aula.

## Lista de verificación: Otros aspectos de la calidad educativa

La siguiente lista de verificación es una adición propuesta para ser usada en conjunto con el Instrumento de Observación de Aula *Teach Secondary*; aunque se recomienda su uso en conjunto con el componente de observación de aula, esto no es obligatorio. El objetivo de esta lista de verificación es evaluar elementos adicionales relacionados con la calidad de la educación, incluyendo, pero no limitándose a la accesibilidad del entorno físico. Los elementos indicados con un asterisco deben ser preguntados al docente.

\*elementos a preguntar al docente

Rellenar antes de la observación en el aula										
Código Escuela										
Código docente										
Nombre docente*										
Código del observador										
Fecha	D	D	M	M	A	A	A	A		
Horario programado de clase*										
Horario real de clase										
Hora de inicio de clase										
Matrícula* total de clase	Mujeres				Hombres					
Cantidad de estudiantes en clase	Mujeres				Hombres					
Grado/nivel de la clase*										
Asignatura										
Cantidad de adultos asignados a trabajar en la clase*							Mujeres	Hombres		
	Cantidad total de docentes (no incluir cantidad de asistentes)									
	Cantidad total de asistentes									
	Cantidad de asistentes ofreciendo apoyo especializado a uno o un grupo particular de estudiantes									
	Otro (por favor especificar rol):									

Rellenar después de la observación en el aula				
Hora de término de la clase				
¿Cuántos estudiantes tienen acceso a los			Mujeres	Hombres
	Un libro para la clase (ej., de Lenguaje o Matemática)			
	Un bolígrafo o lápiz			
	Un libro de ejercicios			

siguientes recursos? *	Materiales de enseñanza y aprendizaje adaptados, tales como Braille o libros con letra grande		
Comparado con estudiantes de la misma edad, ¿cuántos estudiantes <b>matriculados</b> en la clase tienen las siguientes dificultades? <sup>12*</sup>		Mujeres	Hombres
	¿Mucha dificultad para ver, incluso usando anteojos?		
	¿Mucha dificultad para escuchar, incluso usando audífono (s)?		
	¿Mucha dificultad para caminar o subir escalones?		
	¿Mucha dificultad para recordar o concentrarse?		
	¿Mucha dificultad con el cuidado personal, tales como lavarse o vestirse?		
	¿Mucha dificultad para comunicarse (en su idioma habitual), por ejemplo, para comprender o ser comprendido?		
¿Mucha dificultad para manejar su conducta (por ejemplo, golpeando a estudiantes repetidamente, siendo irrespetuoso con docente)?			
¿Cuál es el idioma oficial de la clase? *			
¿Qué proporción de los estudiantes <b>matriculados</b> hablan el mismo idioma en casa que el idioma oficial de la clase? * (marcar una opción)	Todos los estudiantes hablan este idioma en la casa.		
	Más de la mitad de los estudiantes habla este idioma en la casa.		
	Menos de la mitad de los estudiantes habla este idioma en la casa.		
	Ninguno de los estudiantes habla este idioma en la casa.		
¿En qué idioma (s) enseñó el docente? *			
¿Cuántos estudiantes tienen Planes de Educación Individualizada (PEIs) o reciben apoyo especializado? *	Mujeres	Hombres	

Cantidad de adultos <b>presentes</b> en este aula*		Mujeres	Hombres
	Cantidad total de docentes (no incluir cantidad de asistentes)		
	Cantidad total de asistentes		
	Cantidad de asistentes ofreciendo apoyo especializado a un estudiante o a un grupo particular de estudiantes		
	Otro (por favor especificar rol):		

<sup>12</sup>Estos elementos representan una adaptación de las preguntas de Washington Group Short Set Las preguntas han sido modificadas para facilitar la aplicación dentro del contexto del protocolo de observación de Teach Secondary y están destinadas a plantearse colectivamente sobre todos los estudiantes en el aula, en lugar de individualmente. Mayores datos detallados sobre estudiantes con discapacidad pueden ser obtenidos a través de la aplicación de Washington Group/UNICEF Child Functioning Module-Ages 5-17 years.

¿Por algún motivo, tuvo que finalizar observación antes de que terminara el segmento?	Sí	Si respondió sí, indique lo siguiente: Segmento:      Hora de término:      Motivo:
	No	
¿Se dejó a los estudiantes sin supervisión?	Sí	durante _____ minutos
	No	
¿Se observaron interacciones verbales/físicas negativas graves?	Sí	Por favor describa lo que se observó:
	No	

		Sí	No
¿Están disponibles los siguientes recursos en el aula?	Una pizarra para la clase		
	Tiza o marcador disponible para escribir en la pizarra durante la clase		
	Otros materiales de enseñanza y aprendizaje además de los libros (por ejemplo, equipo de laboratorio/ objetos manipulativos/ Recursos de Tecnología de la Información y Comunicación)		
	Un techo resistente a la intemperie		
¿Se puede observar lo siguiente en el aula?	Una conexión eléctrica en funcionamiento		
	Ventanas		
	¿Hay suficiente luz y contraste para leer lo que está escrito en la pizarra desde la parte posterior del aula? <b>Nota para encuestador:</b> leer escritura de tiza en la pizarra desde la parte posterior del aula		
	¿Se muestra el trabajo de los estudiantes en el aula?		
	Además del trabajo de los estudiantes, ¿se muestran otros carteles o gráficos en el aula?		
	Estudiantes que no están sentados en puestos/pupitres		
	Si respondió sí, ¿cuántos?		
	¿El docente puede llegar a todos los espacios de trabajo/puestos de los estudiantes en el aula?		
	Una entrada principal que es lo suficientemente amplia para que una persona en silla de ruedas pueda ingresar		
	¿Se puede observar lo siguiente fuera del aula?	Escalones hacia el aula	
Una rampa adecuada en buenas condiciones que pueda ser utilizada por una persona en silla de ruedas para acceder al aula			

# PREGUNTAS FRECUENTES

## Tiempo de Instrucción

### **(0.1a) Cuando la clase está en transición, ¿cómo sé cuándo ha terminado la transición?**

Las transiciones ocurren en la mayoría de las clases. Como se indica en el manual, considere lo que están haciendo más de dos tercios de los estudiantes y si el docente está brindando oportunidades para aprender. Una transición termina oficialmente cuando más de dos tercios de los estudiantes reciben la siguiente actividad de aprendizaje. Por ejemplo, si el docente dice: "Abran sus libros y completen el ejercicio en la página 3", pero los estudiantes aún no han abierto sus libros en el momento de la instantánea, esta instrucción todavía se considera una actividad de aprendizaje ya que el docente ha proporcionado una actividad de aprendizaje para la mayoría de los estudiantes. Sin embargo, los estudiantes pueden no estar enfocados en la actividad. Si más de dos tercios de los estudiantes no tienen una actividad o han terminado la actividad y están esperando a que terminen los últimos estudiantes, esta situación no se considera una actividad de aprendizaje. Además, los estudiantes que están sacando sus cuadernos, pero no han comenzado a completar el ejercicio se considerarían enfocados en la actividad, ya que están siguiendo instrucciones. Sin embargo, si no están siguiendo instrucciones (por ejemplo, están hablando con sus vecinos o distrayendo a otros estudiantes), se consideran no enfocados en la actividad. Recuerde que acciones como la de aplaudir a los compañeros de clase no se consideran una transición, ya que los estudiantes están alentando a sus compañeros de clase en su aprendizaje.

### **(0.1b) ¿Cómo se codificaría la captura instantánea si la actividad de aprendizaje ocurre al mismo tiempo que actividades administrativas?**

A pesar de que el docente está realizando tareas administrativas (las cuales no son consideradas como actividades de aprendizaje), ello contaría como una actividad de aprendizaje si se le ofrece tal actividad a la mayoría de los estudiantes. Por ejemplo, mientras toma asistencia, un docente puede pedir a los estudiantes que copien ejercicios de la pizarra o completen ejercicios del libro.

### **(0.1c) ¿Qué se entiende por "la mayoría de los estudiantes"?**

El término "la mayoría de los estudiantes" se aplica dentro del manual de *Teach Secondary* en varios puntos para ayudar a informar la codificación de varios comportamientos. En todos los casos, "la mayoría de los estudiantes" deben considerarse como dos tercios o más de los estudiantes de la clase.

### **(0.2) ¿Se considera que un estudiante no está enfocado en la actividad si abandona el aula durante la captura instantánea?**

Se considera como no enfocado en la actividad. Si abandona el aula antes de la captura instantánea, no se cuenta como no enfocado en la actividad.

### **(0.3a) ¿Cómo codifico la captura instantánea si la participación de los estudiantes cambia de activa a pasiva o viceversa durante el escaneo de 10 segundos?**

Para instancias visuales (p. ej., estudiantes levantando las manos), la participación de los estudiantes se cuenta de la misma manera que el comportamiento 0.2 (enfocado en la actividad versus no enfocado). Si, por ejemplo, un estudiante está participando activamente cuando el observador está escaneando el aula y luego se vuelve pasivo después del escaneo, el observador codifica esto como participación activa porque en el momento del escaneo el estudiante estaba activo. Sin embargo, para los casos auditivos, si más de dos tercios de los estudiantes responden en coro (por ejemplo, todos cantando, todos leyendo, respondiendo en sincronía) en cualquier momento a lo largo del escaneo, se considera que participan activamente.

### **(0.3b) ¿Cómo codifico este comportamiento si los estudiantes están mirando un objeto o sus libros?**

Si los estudiantes simplemente están mirando la pizarra o al docente mientras el docente está hablando, esta actividad se considera participación pasiva. Sin embargo, si el docente instruye explícitamente a los estudiantes a observar o analizar activamente algo durante el segmento de la clase (por ejemplo, un texto u objeto), esta acción se considera una actividad de aprendizaje activo. Por ejemplo, los estudiantes que están observando un microscopio pueden considerarse participantes activos si un docente declara explícitamente que la observación es el foco de la actividad (por ejemplo, aprender sobre las diferentes partes de un microscopio). Sin embargo, los estudiantes que están buscando en sus libros no se consideran un ejemplo activo de participación si el docente no les ha instruido para que lo hagan como parte de una actividad de aprendizaje.

## Calidad de las prácticas docentes

### **(1.1) ¿Los docentes deben usar los nombres de los estudiantes para tratarlos respetuosamente?**

En algunas culturas, el uso de los nombres puede no ser un signo común de respeto. Si el docente no usa nombres, pero muestra otros signos de una actitud respetuosa (por ejemplo, el docente usa expresiones cariñosas al referirse a los estudiantes, se comunica de una forma respetuosa o usa otro tipo de lenguaje respetuoso), esto igual puede dar lugar a un puntaje alto.

### **(1.2a) ¿Cómo se considera el lenguaje y los gestos positivos iniciados por docentes y estudiantes?**

El lenguaje positivo o los gestos iniciados por el docente se pueden contar por separado como una instancia de lenguaje positivo. Por ejemplo, si un docente pide a los estudiantes que aplaudan o den un pulgar hacia arriba a otro estudiante y los estudiantes llevan a cabo la acción, esta secuencia se contaría como dos instancias. Otros ejemplos de gestos positivos por parte del docente incluyen dar premios, chocar los puños, dar palmaditas en la espalda. Los gestos positivos también pueden ser específicos del contexto cultural local. Tenga en cuenta que la sonrisa y el asentimiento no se cuentan debido a la ambigüedad del significado.

**(1.2b) ¿Qué se considera lenguaje positivo “consistente”? Específicamente ¿Dónde se traza la línea entre el nivel medio y alto?**

Se deben tener en cuenta tanto la consistencia como la calidad de los comentarios. Por ejemplo, si un docente simplemente dice “ustedes son un grupo de estudiantes tan talentoso”, “¡Increíble!” en un segmento de 15 minutos, tiene más peso que el docente que dice “bueno” cuatro veces. Si el docente dice “muy bien” siete veces, esto constituiría una calificación alta. Los siguientes umbrales básicos se pueden utilizar como una guía a seguir para determinar el puntaje: 0 instancias de lenguaje positivo constituyen un puntaje bajo, 1-4 instancias es un puntaje medio y al menos 5 instancias es un puntaje alto.

**(1.3a) Si un estudiante necesita ir al baño, ¿esto se considera una necesidad?**

Sí, aunque los ejemplos del manual tienen que ver con proporcionar materiales o apoyo emocional, es necesario recordar que estos son simplemente ejemplos y no son exhaustivos. Cualquier necesidad emocional, material o física sería capturada aquí. Si un estudiante necesita ir al baño, eso podría afectar la forma en que presta atención durante la clase y es importante que el docente lo aborde. Es necesario tener en cuenta que lo que no se capta es la necesidad del estudiante de comprender el contenido académico, ya que esto se captura cuando el docente ajusta la clase (comportamiento 4.3).

**(1.3b) Durante una actividad en pares, un docente reordena la distribución de grupos para incluir a un estudiante que no tiene un compañero con quien trabajar ¿Contaría esto como responder a una necesidad de los estudiantes?**

Sí, aunque redistribuir los grupos en el aula no podría ser automáticamente considerado como responder a las necesidades de los estudiantes, si un estudiante no tiene un compañero o un grupo con el cual desarrollar la actividad y el docente reorganiza para incluirlo, entonces esto sería considerado como resolver la necesidad de un estudiante. Para que esto pueda considerarse, tendría que haber una necesidad identificable por parte de un estudiante— por ejemplo, tendría que ser visible que el estudiante no tiene un compañero de trabajo o el docente podría decir “¿Quién no tiene un compañero de trabajo?” y luego el estudiante debería responder que no tiene.

**(1.3c) ¿Preguntarle a un estudiante si tiene una necesidad específica contaría automáticamente como responder a la necesidad de un estudiante?**

No, un docente simplemente preguntando si un estudiante tiene una necesidad no cuenta necesariamente como responder a la necesidad de un estudiante. Por ejemplo, si el docente pregunta a los estudiantes si tienen hambre o están cansados en un intento de involucrarlos en la clase, esto no contaría automáticamente como responder a la necesidad de un estudiante. Sin embargo, esto podría ser evaluado como de nivel medio si el estudiante indica que sí existe tal necesidad al decir que está cansado o tiene hambre, o si es claro que el estudiante presenta tales necesidades. Si luego el docente resuelve el problema al darle al estudiante algo para comer, esto sería considerado como de nivel alto.

**(1.3d) Si se observa que un docente responde a algunas, pero no todas las necesidades de los estudiantes en el aula, ¿cómo se debe calificar este comportamiento?**

Si se observa una mezcla de evidencia, por la cual se ve que el docente ignora las necesidades aparentes de uno o más estudiantes en cualquier momento durante el segmento, este comportamiento debe calificarse como bajo y debe tener prioridad, incluso si en un punto diferente de la clase se ve al docente abordando las necesidades de otros estudiantes.

**(1.4a) Si el docente usa lenguaje explícito que incentiva la igualdad de oportunidades en el aula, pero esto no se refleja en otros comportamientos exhibidos por el docente, ¿se puede calificar como alto?**

No. Si el docente dice, “Ahora que ya hemos escuchado a un niño, escuchemos de una niña” o “No hemos escuchado de ninguna niña ¿hay alguna niña que pueda responder la pregunta?”, pero continúa con la clase solo dando oportunidades a los niños para participar en el aprendizaje, esto sería calificado como bajo. Cuando se usa lenguaje explícito que incentiva la igualdad de oportunidades es importante observar si las acciones del docente también reflejan esto y si hay una indicación clara de sesgos o estereotipos de género, este comportamiento debe tener prioridad al decidir el puntaje global. Por ejemplo, si el docente está usando lenguaje que promueve la igualdad de oportunidades, tales como, “Me gustaría que tanto niños como niñas respondieran” y luego procede alternando entre preguntarle a un niño y después a una niña cuando hay un claro desequilibrio de género en el aula (por ejemplo, 3 niños y 28 niñas), esto sería calificado como bajo dado que a los niños se les brindan oportunidades desiguales de participar en la clase.

**(1.4b) ¿Qué pasa si un estudiante hace un comentario que expresa sesgos o estereotipos de género?**

Si se observa a un estudiante haciendo un comentario en el aula que expresa sesgos o estereotipos de género, tales como “Las niñas no saben matemáticas” o “Limpiar no es trabajo de niños” y esto no es abordado por el docente, se calificaría como de nivel bajo. Si el docente responde ante esto, reconociendo lo inapropiado del comentario, pero no desafiándolo, esto se calificaría como de nivel medio. Alternativamente, si el docente reconoce lo inapropiado del comentario y desafía el estereotipo diciendo, “Eso no es cierto, hay muchos niños que ayudan a sus padres en casa a limpiar”, esto se calificaría como de nivel alto.

### **(1.4c) ¿Puede considerarse el uso de recursos por parte de docente como un ejemplo de desafiar los estereotipos de género o discapacidad?**

Si el docente usa recursos o ejemplos durante las actividades del aula que desafían los estereotipos de género o discapacidad (por ejemplo, un texto o imagen que muestra a un hombre cocinando o limpiando para los niños), esto puede considerarse como un ejemplo de desafiar los estereotipos de género o discapacidad y se calificaría como alto.

### **(2.1) ¿En qué se diferencian las instrucciones de comportamiento de las instrucciones de aprendizaje?**

Las expectativas de comportamiento se enfocan en la conducta esperada durante una actividad, mientras que las instrucciones para una actividad se enfocan en los pasos requeridos para completar tal actividad. Por ejemplo, el docente puede entregar instrucciones para una actividad al decir “Lean el primer párrafo y luego respondan las preguntas de la página 12”— esto indica a los estudiantes lo que necesitan hacer para realizar la actividad. Por el otro lado, el docente puede indicar las expectativas de comportamiento al decir, “Si tienen cualquier pregunta, levanten la mano en silencio”— lo que permite establecer las expectativas de comportamiento que los estudiantes deben seguir durante la actividad

### **(2.3) Hay un estudiante durmiendo en clase, pero sé que estuvo despierto toda la noche trabajando. El docente parece empatizar con él y lo deja dormir, ¿esto afecta el puntaje?**

Hay dos problemas aquí. Primero, uno debe tener mucho cuidado de no permitir que ninguna información externa influya en su codificación. No importa cuál sea el motivo, solo codifique y puntúe lo que ve durante el segmento de codificación.

El segundo asunto a considerar es la definición de mala conducta. Se pueden considerar dos elementos al decidir si el estudiante se está portando mal: si el estudiante está causando una interrupción en el aula (distrae a los estudiantes que intentan prestar atención a la clase) Y si el docente está molesto por esta interrupción. Si ni el docente ni los demás estudiantes se molestan por el hecho de que el estudiante duerma en la esquina y no interrumpe el flujo de la clase, este comportamiento aún podría ser alto, dependiendo de la otra evidencia en el aula.

### **(3.1a) ¿Cómo califico este comportamiento cuando un docente establece o escribe múltiples objetivos de aprendizaje en una sola clase?**

Está bien que un docente establezca más de un objetivo de aprendizaje. Sin embargo, las actividades de la clase deben relacionarse claramente con cada objetivo declarado y/o escrito. Si el docente incluye más de un objetivo, las actividades de la clase deben relacionarse con todos los objetivos establecidos o escritos para obtener una puntuación alta. Si las actividades se relacionan con solo uno de los múltiples objetivos, califique este comportamiento como medio.

### **(3.1b) ¿Cómo califico este comportamiento cuando el objetivo de la clase es muy amplio y/o puede parecer una actividad?**

Si todas las actividades de la clase están claramente relacionadas con el objetivo general, este comportamiento puede calificarse como alto. Por ejemplo, si el docente dice: “Hoy vamos a mirar el microscopio”, y el docente muestra un diagrama del microscopio e invita a los estudiantes a ver y etiquetar las partes de un microscopio, esta actividad tendría una puntuación alta. Todas las actividades se relacionan con la observación de un microscopio, y es un objetivo apropiado en este escenario. Sin embargo, si en la misma clase los estudiantes usan el microscopio para comparar células vegetales y animales, se consideraría un tema de clase amplio y se calificaría como medio, ya que hay actividades adicionales no relacionadas con el tema declarado. En una clase de lenguaje, si un docente dice: “Estamos aprendiendo sobre la escritura de cartas hoy”, y todas las actividades implican aprender sobre el propósito y los tipos de escritura de cartas, esta actividad tendría una puntuación alta.

### **(3.1c) Si se observa que un estudiante declara o escribe el objetivo de la clase, ¿se puede contar esta acción?**

Sí. En algunos casos, el docente puede pedir a los estudiantes que establezcan un objetivo de aprendizaje para la clase. Si se observa esta práctica, y el objetivo se declara claramente a la clase o se escribe, entonces esta actividad aún se puede contar.



### **(3.2a) ¿A qué nos referimos con “forma de representación”?**

Las formas de representación se refieren a la forma en la cual los docentes representan y explican conceptos y/u ofrecen actividades de aprendizaje a los estudiantes. Esto incluye cualquier instancia donde un docente presenta conceptos y/o actividades de aprendizaje. Ejemplos de las seis formas de representación comúnmente usadas por los docentes en un aula de secundaria incluyen el uso de:

- **Lenguaje hablado** - por ejemplo, el docente explica verbalmente el contenido a los estudiantes. Esto incluye cuando los estudiantes escuchan al docente leer un texto o cuando el docente reproduce un lenguaje hablado a los estudiantes vía radio, video u otras tecnologías.
- **Música** - por ejemplo, el docente canta, recita cánticos o se involucra en otras formas musicales. Los estudiantes pueden o no participar en este canto. Esto incluye situaciones donde los estudiantes escuchan música y/u otros sonidos a través de radio, video y otras tecnologías.
- **Texto** - por ejemplo, el docente escribe letras, palabras o números en la pizarra. Esto incluye cuando los estudiantes miran un texto impreso en tarjetas, afiches, hojas de trabajo y/o proyectado en una pantalla.
- **Ayudas visuales** - por ejemplo, el docente les muestra a los estudiantes imágenes, afiches, libros con imágenes u otros materiales gráficos para explicar el contenido. Esto incluye otras formas visuales tales como lenguaje de señas, imágenes de video (u otras tecnologías).
- **Objetos concretos** - por ejemplo, el docente les ofrece a los estudiantes la oportunidad de manipular elementos físicos, tales como objetos y/u otros materiales al explicar el contenido. Esto incluye oportunidades para usar Braille u otros lenguajes basados en el tacto.
- **Movimiento** - por ejemplo, el docente usa el baile, ejercicio y/u otros movimientos corporales al explicar el contenido a los estudiantes.

Recuerde que cada una de las categorías anteriores solo se puede contar una vez. Si un docente usa ayudas visuales dos veces dentro de la clase, por ejemplo, mostrando a los estudiantes una imagen de una célula en un póster y luego dibujando un diagrama de una célula en la pizarra, estas actividades solo contarían como 1 forma de representación.

### **(3.2b) ¿Puede un ejemplo contar como más de una forma de representación?**

Sí. Un docente puede usar un objeto para explicar y representar el contenido de la clase en múltiples formas. Por ejemplo, un docente puede leer un libro (lenguaje hablado) mientras los estudiantes siguen la lectura en sus propios libros (texto). Un docente puede también levantar el libro frente a la clase y señalar un diagrama (ayuda visual) mientras explica el contenido de la clase (lenguaje hablado). Si el docente les pide a los estudiantes leer o completar una actividad del libro sin usarlo al explicar el contenido de la clase, esto no se considera una forma de representación. Los libros se consideran una forma de representación solo cuando los docentes lo usan para explicar el contenido de la clase.

### **(3.2c) ¿Es necesario que todas las formas de representación sean mostradas o iniciadas por el docente?**

No. Un docente puede pedirle a un estudiante que se acerque a la pizarra para realizar una actividad (por ejemplo, dibujar un triángulo con un ángulo recto) y hace referencia a este ejemplo durante su enseñanza. En estos casos, el ejemplo al que se hace referencia también contaría como una forma de representación.

### **(3.2d) ¿Es necesario que toda la clase vea todas las formas de representación?**

Si el docente explica el contenido a un estudiante durante una actividad individual o grupal- y esto se puede observar/ escuchar por el observador-entonces las formas de representación utilizadas en estas instancias también contarían. Por ejemplo, si el docente hace referencia a un dibujo realizado por un estudiante mientras brinda retroalimentación a un estudiante en particular, esto se consideraría como un ejemplo de ayuda visual y podría contarse como una forma de representación adicional, siempre que no se hayan utilizado otros ejemplos de ayuda visual dentro del segmento de la clase.

### **(3.3a) ¿Qué es exactamente lo que cuenta como la vida cotidiana de los estudiantes y cómo se determina que es “significativa”?**

El docente debe indicar explícitamente cómo el contenido se relaciona con la vida de los estudiantes, en lugar de que el observador infiera lo que está relacionado con la vida de los estudiantes. Si el docente solo menciona objetos que los estudiantes pueden encontrar en su vida diaria, como “Busquemos el área de superficie de un cilindro”, esta declaración no se considera una conexión significativa. Sin embargo, si el docente hace una declaración explícita que se conecta con la vida de los estudiantes, como: “¿Quién puede darme un ejemplo de un cilindro que usamos en nuestra vida cotidiana (por ejemplo, taza, cubo de basura, botella, tiza)?”, Esa pregunta sería un intento de hacer una conexión. En este ejemplo, salvo otra evidencia, el comportamiento se califica como medio porque no está explícitamente conectado con el objetivo de la clase. Sin embargo, si después de hacer la conexión explícita con los cilindros de la vida de los estudiantes, el docente conecta el ejemplo con el objetivo de la clase diciendo: “Así que acá tenemos una botella de agua que pertenece al estudiante A. ¿Cómo podría calcular el área de superficie de la botella del estudiante A?” Esta pregunta constituye una puntuación alta porque el docente relaciona explícitamente el ejemplo con la vida cotidiana de los estudiantes y el objetivo de la clase.

### **(3.3b) ¿Qué es exactamente lo que cuenta como hacer conexiones con problemas del mundo real?**

El docente debe indicar explícitamente cómo el contenido está relacionado con un problema pasado o presente que afecta a la comunidad y o al medio ambiente, como problemas ambientales, una crisis política o problemas sociales. Las referencias a figuras o eventos del mundo real no constituyen una conexión con problemas del mundo real a menos que sean explícitas y específicas. Por ejemplo, si un docente dice: "Alguien podría escribir una carta a un político", esta sugerencia no se considera una conexión significativa con un problema del mundo real porque el docente no conecta el aprendizaje con un político específico y un problema social o político relacionado con el mundo real. Sin embargo, si un docente dice: "Alguien podría escribir una carta al Secretario General de la ONU para expresar sus opiniones sobre las nuevas políticas climáticas globales", esta declaración se considera una conexión significativa con los problemas del mundo real y se calificaría como alta. En este ejemplo, el docente conecta la clase con un político específico y un problema del mundo real.

### **(3.3c) ¿Qué cuenta como realizar conexiones con otros conocimientos? ¿Recordar lo aprendido en una clase anterior cuenta como conexión?**

Recordar una clase anterior puede contar como una conexión, particularmente si el docente intenta conectarla explícitamente la clase con conocimientos previos. Por ejemplo, si el docente dice: "¿Recuerdan cuando aprendimos a calcular un número a la potencia de 2? Hoy vamos a aprender a calcular un número a la potencia de -2", esta afirmación se califica como media porque, aunque el docente conecta explícitamente el contenido nuevo con el contenido previo, el docente solo lo hace superficialmente. Sin embargo, si el docente explica además cómo usar el conocimiento de los estudiantes sobre los números exponenciales positivos (es decir, números que involucran signos positivos) para resolver problemas usando ejemplos negativos, esta práctica se califica como alta porque el docente no solo recuerda lo que aprendió en una clase pasada y se conecta con contenido nuevo, sino que también se basa en contenido previo para contextualizar material nuevo. Si el docente simplemente recuerda lo que aprendió en una clase anterior sin hacer una conexión explícita con la clase actual, esta acción se califica como baja. Por ejemplo, el docente podría decir: "¿Recuerdan que aprendimos sobre las ganancias ayer? Hoy vamos a aprender sobre las pérdidas".

### **(3.4a) Tengo problemas con el modelado ¿Cómo sé cuándo lo veo? ¿Qué debería buscar específicamente en el modelado?**

Modelar un procedimiento o habilidad reflejará una actividad que los estudiantes deben hacer en esa clase o en el futuro cercano. Los docentes pueden modelar mostrando el procedimiento (mostrando cómo realizar una actividad) o pensando en voz alta. Cuando el docente demuestra un procedimiento, muestra todos o algunos de los pasos de un proceso para un modelo completo o parcial. El modelado cognitivo, o el "pensar en voz alta", se refiere a cuando un docente discute explícitamente un proceso de pensamiento o estrategia pensando en el desafío en voz alta (por ejemplo, cómo extraer información importante de un problema de palabras, cómo determinar el tema en un texto). Mostrar el producto final podría verse diferente en todas las disciplinas, pero esencialmente les da a los estudiantes un ejemplo por el cual esforzarse.

### **(3.4b) ¿El modelado siempre tiene que ocurrir antes de la actividad?**

Aunque la idea tradicional de modelar es cuando el docente demuestra o piensa en voz alta una actividad, y luego los estudiantes completan la misma actividad, el modelado no siempre tiene que llevarse a cabo antes de la actividad. El modelado puede ocurrir siempre que el docente represente un procedimiento o piense en voz alta, independientemente de si es al principio o al final de la actividad. Para que esto ocurra, es importante que la actividad demostrada o el pensamiento presentado en voz alta sea igual a la actividad que se espera que los estudiantes realicen o hayan realizado. El modelado puede ocurrir al final de la clase si el docente guía a los estudiantes a través del proceso de pensamiento a medida que resuelve un problema. Sin embargo, simplemente revelar la respuesta a una actividad de aprendizaje o un problema matemático no se considera modelado.

### **(3.4c) ¿Cuál es la diferencia entre una explicación de contenido y modelado?**

Para modelar, el docente necesita realizar la actividad o partes de la actividad que les está pidiendo a los estudiantes. Esto es diferente a darles instrucciones o explicar una actividad, ya que implica que el docente lo demuestre. El docente también puede demostrar su proceso de pensamiento como parte del modelado. Si la actividad es aprender el significado de las palabras nuevas en un texto y el docente simplemente proporciona a los estudiantes una definición de una palabra, esta acción puede contribuir a la comprensión de los estudiantes, pero no constituye necesariamente un modelado. Un ejemplo de modelado es si el docente demuestra cómo usa las claves del contexto para encontrar el significado de una palabra. Por ejemplo, el docente puede decir: "cuando no sé el significado de una palabra (en este caso "abrupto"), vuelvo a leer la oración y pienso en el contexto, aquí leo.... Por lo tanto, sé que esto significa algo así como repentino o inesperado".

En una clase de matemáticas, el docente puede estar trabajando con los estudiantes para estimar el volumen de diferentes objetos en unidades estándar. El docente puede explicar el tamaño de un centímetro cúbico y proporcionar ejemplos de objetos comunes que son de un centímetro cúbico; esta actividad es parte de su explicación del contenido (comportamiento 3.2). Para modelar, el docente puede mostrar a los estudiantes cómo estimar. Por ejemplo, el docente puede demostrar que un dado es de aproximadamente un centímetro cúbico, y que este conocimiento se puede utilizar para tratar de estimar el volumen de una caja pensando en (o midiendo) cuántos dados cabrían en la caja.

### **(3.4d) Todavía tengo problemas para identificar el modelado. ¿Algún otro consejo?**

Para determinar si el docente ha modelado, pregúntese:

1. ¿Cuál es la actividad de aprendizaje? ¿Qué se les pide a los estudiantes que hagan o aprendan? ¿El docente les mostró a los estudiantes cómo es este proceso o habilidad?
  - a. ¿Se les está pidiendo a los estudiantes que realicen un proceso o una habilidad de pensamiento?
  - b. Si se les pide a los estudiantes que desarrollen una habilidad de pensamiento, el docente tendría que pensar en voz alta para obtener una calificación en el nivel alto. Si la actividad es de procedimiento, el docente debe mostrar a los estudiantes todos los pasos del proceso
2. Luego, los estudiantes completan una actividad similar en esa clase o en el futuro cercano.

### **(3.4e) Si el docente modela un procedimiento, por ejemplo, para encontrar factores primos, pero luego se les pide a los estudiantes que realicen una actividad diferente que involucre factores primos, ¿se considera modelado?**

Si los estudiantes hacen parte del procedimiento, podría ser un modelado parcial. Sin embargo, si lo que hacen los estudiantes no está relacionado con el procedimiento mostrado por el docente, el comportamiento del docente no cuenta como modelado. Por lo tanto, aunque la actividad no necesita ser idéntica, parte o todo el procedimiento modelado debe incluirse en la actividad para ser contado como evidencia para el este comportamiento.

### **(3.4f) ¿Pueden los estudiantes y los docentes co-construir un modelo o debe ser totalmente dirigido por el docente?**

Aunque a menudo pensamos en un docente que presenta un modelo para el beneficio de los estudiantes, surgen algunos casos en los que el modelado no está completamente dirigido por el docente, y los estudiantes pueden ser parte del proceso. Por ejemplo, los estudiantes y el docente construyen juntos el conocimiento demostrando un procedimiento juntos para llegar al producto final.

### **(4.1a) ¿Puede una actividad ser una forma de verificar la comprensión?**

Es importante adherirse al manual, recordando que el docente necesita hacer preguntas para verificar la comprensión. Sin embargo, las preguntas hechas por el docente pueden ser escritas o verbales, lo que incluiría una actividad. Por ejemplo, el docente puede realizar una interrogación escrita y verificar las respuestas de los estudiantes para determinar su nivel de comprensión. Es importante tener en cuenta que simplemente realizar una interrogación escrita no constituye una verificación de la comprensión; el docente debe revisar las respuestas de los estudiantes para que cuente como verificar la comprensión. Adicionalmente, revisar las tareas (o trabajos que fueron asignados antes del segmento observado) no cuenta como evidencia de verificación de comprensión, a menos que sea claro que el contenido del trabajo está relacionado con la clase actual.

### **(4.1b) ¿Cómo puedo saber lo que constituye una forma “efectiva” de verificar la comprensión? Específicamente, ¿cuál es la diferencia entre el nivel medio y el alto?**

Este comportamiento está diseñado para capturar la medida en que el docente hace un esfuerzo para verificar si los estudiantes entienden el contenido. En una situación de verificación de comprensión efectiva el docente les da la oportunidad a los estudiantes de mostrar lo que saben de forma individual. Por ejemplo, una forma muy efectiva de verificar la comprensión es pedirles a los estudiantes que se acerquen a la pizarra a resolver un problema matemático. Esto es calificado como tal porque el docente es capaz de ver la medida en que cada estudiante entiende y es capaz de completar la actividad, pero este sistema no le permite obtener información sobre la comprensión de más de dos tercios de los estudiantes. Lo que diferencia entre un puntaje medio y un puntaje alto es si el docente obtiene información sobre la comprensión de más de dos tercios de los estudiantes en el transcurso de la clase. Por ejemplo, una forma altamente efectiva en la que un docente podría determinar la comprensión de la mayoría de los estudiantes es pidiéndoles que estén de acuerdo o en desacuerdo con las declaraciones mostrando el pulgar hacia arriba o hacia abajo, o levantando la mano o manteniéndola baja. Este comportamiento no captura si el docente hace algo con esa información (que se captura en el comportamiento 4.3). Además, el docente puede verificar más de dos tercios de la comprensión de los estudiantes pidiendo a los representantes de grupos pequeños que han estado trabajando juntos en una actividad que compartan sus respuestas con la clase.

### **(4.2a) Durante un trabajo grupal o individual, el docente camina alrededor pero no se acerca a los estudiantes ni les habla ¿Esto cuenta como monitoreo?**

Sí. El docente puede verificar la comprensión de los estudiantes sin proporcionar comentarios; A veces es difícil saber si el docente está mirando el trabajo de los estudiantes mientras camina por el aula. Por lo tanto, si el docente simplemente camina por el aula durante el trabajo individual o grupal, este comportamiento se califica como medio. También se deben considerar las señales visuales. Por ejemplo, el docente señala el trabajo de los estudiantes, se inclina o dice algo que los observadores pueden no ser capaces de escuchar. Si se observa que el docente monitorea a la mayoría de los estudiantes de esta manera, puede ser calificado como alto.

**(4.2b) El docente les pide a los estudiantes que escriban el nombre de la escuela y la fecha en sus cuadernos. Ellos dedican una cantidad considerable de tiempo a hacer esto ¿Esto cuenta como trabajo individual?**

Sí, escribir en sus cuadernos es considerada una actividad de aprendizaje donde los estudiantes trabajan de forma individual. Otros ejemplos de trabajo individual son: copiar ejemplos de la pizarra si el docente les pide y desarrollar actividades de forma individual indicadas por el docente (por ejemplo, graficar una ecuación, calcular el área de un objeto, completar ecuaciones matemáticas, etc.).

Si los estudiantes están leyendo algo al unísono (por ejemplo, hechos sobre ángulos) y el docente circula el aula, acercándose a ellos y corrigiéndolos, esta acción contaría como una actividad de toda la clase. Por lo tanto, no cuenta como trabajo individual/ grupal. Los comentarios del docente se capturan en retroalimentación (5.1) y/o ajuste (4.3).

**(4.3a) La mayoría de los ejemplos de ajuste se refieren a la explicación del contenido ¿Hay otras formas en que un docente pueda ajustar la clase?**

Aunque el docente puede ajustar de manera efectiva al explicar más el contenido, también puede hacer esto de otras maneras, dado que ajustar la enseñanza significa dar más oportunidades para aprender. Por ejemplo, el docente puede dar más tiempo para terminar una actividad o proporcionar actividades adicionales o más avanzadas a los estudiantes que terminan antes. A veces puede haber una superposición entre la retroalimentación y el ajuste de la enseñanza, ya que el docente puede comentar sobre el trabajo de los estudiantes y ajustar la clase. Sin embargo, no todos los comentarios se deben contar como ajustes.

El docente también puede ajustar haciendo preparativos antes de la actividad para adaptarse a las diferentes necesidades o niveles de aprendizaje de los estudiantes. Tales preparativos podrían incluir inicialmente ofrecer a algunos estudiantes una actividad más fácil o más compleja basada en su nivel de comprensión. Un docente también puede proporcionar una actividad adaptada para un estudiante que tiene una necesidad de aprendizaje particular, como mediante el uso de Braille para un estudiante que tiene problemas de visión o lenguaje de señas para un estudiante con problemas de audición. Si un docente le pide a un estudiante que presente información de una manera diferente para facilitar la comprensión de otros estudiantes (p. ej., escribiendo un texto más grande o hablando más alto para que otros estudiantes puedan ver o escuchar), esta actividad también cuenta como un ajuste a la enseñanza.

**(4.3b) ¿Cuándo puede considerarse el cambio de idioma de la clase como ajuste en la enseñanza?**

Otro ejemplo de ajuste es cambiar el idioma de la clase para facilitar la comprensión del contenido. Esto puede ocurrir en respuesta a las confusiones de un estudiante o como parte de la explicación del contenido por parte del docente si es evidente que los estudiantes están teniendo dificultades para comprender un concepto o habilidad (por ejemplo, el docente puede hacer una pregunta y ningún estudiante responde, incitándolos a cambiar el idioma de la clase para facilitar la comprensión). En muchos contextos multilingües, no es infrecuente que los docentes se muevan fluidamente entre idiomas y en estos contextos el observador necesita estar consciente de solo considerar instancias donde el docente hace un intento deliberado para ajustar la clase para facilitar la comprensión del contenido. Cambiar el idioma de la clase como un ejemplo de ajuste solo puede ser calificado como de nivel medio, a menos que se observe otro ejemplo de ajuste que sea sustancial. Esto se debe a que los observadores pueden no entender el idioma de la clase al que cambian los docentes y, por tanto, no pueden hacer un juicio sobre si el ajuste es ligero o sustancial.

**(5.1/5.2) Hay solo una instancia donde el docente entrega comentarios específicos ¿Es esto suficiente para ser calificado como de nivel alto?**

Sí, pero depende de la calidad de la retroalimentación dada por el docente. Si el docente hace un comentario y entrega información importante sobre lo que un estudiante hizo bien o le ayuda a clarificar confusiones, esto puede ser calificado como alto. Por ejemplo, al darle retroalimentación a un estudiante, el docente puede decir, "¿Con qué número debería empezar el orden ascendente? ¿El más grande o el más pequeño? El más pequeño. Pero tú empezaste con el más grande. El orden ascendente comienza con el más pequeño, entonces tiene que ser así". No obstante, si el comentario es algo vago o se entrega en forma de pista, esto sería considerado como de nivel medio. Por ejemplo, mientras los estudiantes desarrollan un trabajo individual el docente puede circular por el aula y decirle a un estudiante, "No escribas aquí. Empieza a escribir desde aquí" o "Deja espacio entre las letras". Estos comentarios no son específicos.

**(6.1a) El docente realiza muchas preguntas abiertas, pero no da a los estudiantes la posibilidad de responder o responde por ellos ¿Cómo debo calificar esto?**

Este es un buen ejemplo de lo que puede distinguir el nivel alto del medio. Si un docente realiza muchas preguntas abiertas, pero no da a los estudiantes la oportunidad de responder o simplemente contesta por ellos, entonces el docente no puede elaborar sobre las respuestas de los estudiantes. Por tanto, esto sería calificado como de nivel medio. Para ser de nivel alto, el docente necesita hacer 3 o más preguntas abiertas y debe elaborar sobre al menos una de las respuestas de los estudiantes.

**(6.1b) ¿Qué pasa si el docente hace una pregunta abierta, pero la evidencia de la observación sugiere que la pregunta tiene una respuesta predeterminada? ¿Se cuenta esta pregunta como una pregunta abierta?**

Depende. Las preguntas abiertas deben requerir que los estudiantes piensen críticamente, razonen, expliquen o hagan generalizaciones. Si un docente pregunta: “¿Por qué no podemos dividir 25 por 2?”, esta pregunta se consideraría una pregunta abierta porque, aunque tiene un conjunto de respuestas limitadas, les pide a los estudiantes que razonen y expliquen.

Si no está seguro si una pregunta es abierta, considere cómo responden los estudiantes a la pregunta. Por ejemplo, si un docente pregunta: “¿Cuál es la función del ocular en el microscopio?” y un estudiante dice: “Nos ayuda a ver cosas en el microscopio”, esta pregunta no se consideraría una pregunta abierta porque el estudiante ofrece una respuesta que suena predeterminada y no demuestra razonamiento, explicación o pensamiento crítico. Además, si el estudiante responde leyendo una respuesta de un libro, esta pregunta no se contaría como abierta porque el estudiante obtuvo la respuesta del texto y no estaba obligado a pensar críticamente. Sin embargo, si un estudiante dijo: “El ocular puede ayudar a reducir las distracciones visuales al examinar una muestra. Ayuda a apagar la luz para que podamos concentrarnos mejor en lo que estamos examinando”, esta pregunta contaría como una pregunta abierta porque la respuesta del estudiante demuestra un pensamiento crítico y una explicación.

Los observadores también deben considerar el intercambio completo entre un docente y los estudiantes para determinar si una pregunta es abierta. Si un docente dice: “Oh, sí. Ese es un buen punto”, o, “Esa es una idea nueva”, sugiere que el estudiante razonó críticamente y/o creativamente y que la pregunta original fue abierta e impulsó al estudiante a pensar críticamente y/o creativamente.

**(6.1c) Si un docente hace preguntas abiertas que no están relacionadas con el contenido de la clase, tales como, “¿Cómo estás hoy?”, ¿Esto cuenta como una pregunta abierta?**

Depende. Las preguntas abiertas que requieren un nivel de pensamiento crítico, incluso si no están relacionadas con el contenido de la clase, se consideran preguntas abiertas. Sin embargo, se debe considerar el intercambio completo de preguntas y respuestas entre docente y estudiantes. En el ejemplo anterior, si un estudiante responde: “Estoy bien”, y el docente acepta la respuesta y continúa con la clase, esta pregunta no contaría como una pregunta abierta. Si un estudiante responde: “Estoy nervioso”, y el docente pregunta: “¿Por qué? ¿Por qué estás nervioso hoy?” Este intercambio contaría como dos preguntas abiertas con un seguimiento. La respuesta del estudiante demuestra un nivel de pensamiento crítico, y el docente siguió con una segunda pregunta abierta que requiere que el estudiante explique por qué está nervioso.

**(6.2/6.3a) ¿Cómo califico este comportamiento si los estudiantes están completando una guía de trabajo? ¿Cómo sé si la guía de trabajo incluye una actividad de pensamiento o no?**

Si es imposible determinar qué es lo que hay en la guía de trabajo, no debería contarse como actividad de pensamiento. Recuerde, usted solo puede calificar lo que ve o escucha. Si recibe alguna información sobre lo que hay en la guía de trabajo (por ejemplo, a través de las instrucciones del docente o las preguntas de los estudiantes), evalúe la actividad de acuerdo a los rangos de calidad indicados en el manual.

**(6.3b) ¿Más de dos tercios de los estudiantes necesitan realizar todas las actividades de pensamiento para que este comportamiento tenga una calificación tan alta?**

No. Para calificar este comportamiento como alto, más de dos tercios de la clase deben realizar una actividad de pensamiento en algún momento durante el segmento de 15 minutos. Por ejemplo, si solo un estudiante resuelve una ecuación en la pizarra y luego se les pide a todos los estudiantes que desarrollen una actividades en sus libros, esto se calificaría como alto.

**(6.3c/6.4a) ¿Las actividades de pensamiento pueden ser verbales?**

Las actividades de pensamiento se pueden ofrecer y completar verbalmente. Por ejemplo, después de modelar cómo construir una oración usando el tiempo presente continuo, el docente pide a varios estudiantes que piensen y expongan sus propios ejemplos de oraciones. Por ejemplo, un estudiante dice: “Estoy leyendo en clase”, después de lo cual otro responde: “Estoy hablando con mi amigo”. Esta actividad contaría como realizar una actividades de pensamiento ya que el estudiante está aplicando técnicas aprendidas a una nueva actividad, a saber, construir una oración utilizando una característica gramatical particular que se ha enseñado en la clase. (Consulte la tabla de actividades de pensamiento en las páginas 37-38 para obtener más ejemplos de esto).

Si el docente hace una pregunta y los estudiantes responden repitiendo el conocimiento que han aprendido, no se considera una actividad de pensamiento. Por ejemplo, el docente podría preguntar: “¿Cuál es otra manera en que podríamos transformar esta figura?” Si un estudiante dice: “Podríamos rotarla”, esta actividad no cuenta como una actividad de pensamiento porque el estudiante simplemente está recordando información. Además, si un estudiante responde una pregunta abierta o explica su pensamiento o cómo resolvió un problema, estas actividades no se consideran actividades de pensamiento (la explicación del estudiante se captura en 6.4).

### **(6.4b) ¿Qué pasa si solo se observa a un estudiante explicando su pensamiento o haciendo preguntas abiertas? ¿Este comportamiento tiene una puntuación alta?**

Con respecto a los estudiantes que explican su pensamiento, todavía se puede dar un alto si se observa a un estudiante dando dos explicaciones, pero estos casos deben ser distintos. Por ejemplo, si un docente hace una pregunta de seguimiento relacionada con la explicación de un estudiante y luego el estudiante continúa explicando, esta secuencia no se cuenta como dos instancias de explicación del estudiante. La explicación de seguimiento del estudiante se ve como una continuación de la explicación inicial y se cuenta como un solo ejemplo de explicación. Sin embargo, si la clase continúa, y el mismo estudiante explica su pensamiento en una instancia separada, entonces se deben contar dos ejemplos distintos de explicación del estudiante.

En términos de estudiantes que hacen preguntas abiertas, si se observa a un estudiante haciendo dos preguntas abiertas y el segundo ejemplo es una pregunta abierta de seguimiento que se basa en la respuesta del docente o de un estudiante a la primera pregunta, entonces se pueden contar dos instancias y esto se puede calificar como alto. Este enfoque también se alinea con las pautas de puntuación para el comportamiento 6.1, que considera una pregunta abierta de seguimiento del docente como un ejemplo distinto que debe contarse al calificar.

### **(7.1a) ¿Las preguntas abiertas/actividades de pensamiento pueden considerarse como una oportunidad para ofrecer opciones a los estudiantes**

Si el docente hace una pregunta abierta, esto no contaría como una opción. Una actividad de pensamiento podría contar como ofrecer opciones si las instrucciones del docente explícitamente indican que intenta que los estudiantes deben tomar una decisión. Por ejemplo, el docente podría decir, "Elige uno de estos temas para tu ensayo" o "Tú puedes decidir qué método utilizar para resolver el problema".

### **(7.1b) ¿Cómo codifico este comportamiento si no hay un objetivo de aprendizaje claro?**

Si no hay un objetivo de aprendizaje establecido, o si el objetivo no se puede inferir de las actividades de aprendizaje, este comportamiento no se puede calificar como alto. Se califica como medio si se presenta una opción o como bajo si no se presenta ninguna opción.

### **(7.3a) ¿Qué constituye evidencia para participación voluntaria?**

Lo que está siendo capturado en este comportamiento es si los estudiantes entregan información de forma voluntaria o si simplemente están haciendo lo que se requiere en una situación determinada. Recitar información en una forma de pregunta-respuesta o responder al unísono ante las preguntas del docente de una forma ensayada o esperada— por ejemplo, todos los estudiantes responden "sí" cuando el docente pregunta, "¿Están entendiendo?"— no cuenta como participar de forma voluntaria en la clase.

Aunque el ejemplo en el manual es "los estudiantes levantan la mano", ellos también entregan información de forma voluntaria cuando responden las preguntas sin que se les llame de forma particular. Por lo tanto, incluso si no levantan la mano, si la mayoría de los estudiantes responden de forma voluntaria a las preguntas del docente, esto igual sería de nivel alto. Por ejemplo, el docente puede preguntar, "¿Quién sabe la respuesta?" Si la mayoría de los estudiantes dan sus respuestas (levantando o no la mano) (por ejemplo, "¡Yo!", "¡La respuesta es 5!", etc.), esto sería evaluado como de nivel alto; si solo algunos estudiantes responden, entonces sería calificado de nivel medio. Tenga en cuenta que la mayoría de los estudiantes necesitan ofrecerse voluntariamente a participar durante toda la clase para ser calificado como alto.

### **(8.1) ¿Cuál es la diferencia entre reconocer los esfuerzos de los estudiantes (8.1) y usar lenguaje positivo (1.2)?**

Reconocer los esfuerzos de los estudiantes incluye comentarios que se enfocan específicamente en el trabajo y esfuerzo realizado por el estudiante. Aunque reconocer los esfuerzos de los estudiantes puede también contar como lenguaje positivo, un comentario que implica uso de lenguaje positivo no necesariamente constituye reconocer los esfuerzos de los estudiantes. Por ejemplo, "¡Has progresado tanto en álgebra! ¡Puedo ver que has estado practicando!" es un comentario que contaría como lenguaje positivo y como reconocer los esfuerzos de los estudiantes. "¡Buen trabajo! ¡Eres tan rápido para resolver ecuaciones algebraicas!" es un ejemplo de lenguaje positivo, pero NO contaría como evidencia para reconocimiento de los esfuerzos de los estudiantes.

### **(8.2a) Si no se observa ningún error, ¿cómo puedo saber la actitud del docente hacia los desafíos?**

Como las tres opciones son bajo, medio y alto, el docente siempre encajará en una de esas tres categorías. Cualquier pregunta podría ser un desafío, por lo que observar al docente durante todo el segmento debería proporcionar información suficiente para codificar este comportamiento. Si el docente tiene una actitud neutral, no se enoja/impacienta, o no regaña o penaliza a los estudiantes por cometer errores, entonces se califica como de nivel medio. Es importante tener en cuenta las diferencias culturales (como en el punto 1.1).

### **(8.2b) ¿Para evaluar la actitud positiva hacia los desafíos de los estudiantes, debería considerar el “mejor” incidente o el incidente promedio durante el transcurso del segmento?**

Para este comportamiento, el observador debería considerar el promedio de la actitud del docente durante el transcurso del segmento. Por ejemplo, el docente puede mostrar una actitud positiva hacia los desafíos de los estudiantes cuando un estudiante se equivoca y el docente dice, “Está bien, estamos aprendiendo”. No obstante, si además de ese incidente aislado, el docente regaña o se impacienta con los estudiantes de manera consistente y explícita, esto sería calificado como de nivel bajo o medio (dependiendo de la cantidad de incidentes durante el segmento). Sin embargo, si no hay indicaciones claras de una actitud negativa, esta instancia aislada de actitud positiva es suficiente para lograr un puntaje alto en este comportamiento.

### **(9.2) ¿Cómo podría un docente promover la toma de perspectiva, la empatía, la regulación emocional y la capacidad de resolver los conflictos?**

*Un ejemplo de toma de perspectiva es:* Un estudiante se disgusta porque sus compañeros lo excluyen de un juego. El docente puede incentivar la toma de perspectiva al explicarle al estudiante que sus compañeros pueden no haber sabido que él quería unirse al juego y luego animarlo a que les pregunte si puede participar.

*Un ejemplo de empatía es:* Cuando un estudiante dice la respuesta incorrecta y sus compañeros se ríen, el docente promueve la empatía al decir, “No se ríen. Recuerden que todos obtenemos respuestas incorrectas a veces y todos estamos aquí para aprender”.

*Un ejemplo de regulación emocional es:* Cuando un estudiante está nervioso presentando frente a la clase, el docente promueve la regulación emocional diciendo, “Está bien sentirse nervioso cuando nos paramos frente a la clase, pero recuerda que cada vez que lo intentas, adquieres más confianza. Entonces, intentemos respirar profundo y recuerda que estoy aquí para ayudarte”. Por tanto, le entrega estrategias y apoyo al estudiante para lidiar con sus emociones.

*Un ejemplo de resolución de problemas sociales es:* Hay un conflicto entre dos estudiantes. El docente puede incentivar la resolución de conflictos al reconocer el problema y las emociones de los estudiantes y sugerir que realicen una lluvia de ideas en conjunto sobre una potencial solución. El docente puede también modelar intencionalmente las habilidades interpersonales; por ejemplo, el docente puede demostrar cómo enfrentarse a un compañero que agrede o molesta.

### **¿Qué pasa si todavía tengo una pregunta?**

Lea, lea, [lea](#) el manual y estas preguntas frecuentes. Si todavía no resuelve su duda, pregúntele a su entrenador o envíe un correo electrónico a [teach@worldbank.org](mailto:teach@worldbank.org). Es mucho mejor abordar su pregunta que hacer una suposición y codificar incorrectamente un segmento de observación.

