Public Disclosure Authorized

Public Disclosure Authorized

MANUAL DEL OBSERVADOR

Teach

GRUPO BANCO MUNDIAL

Teach

MANUAL DEL OBSERVADOR

GRUPO BANCO MUNDIAL

TABLA DE CONTENIDOS

PRÓLOGO ii

EQUIPO TEACH iv

INTRODUCCIÓN 1

PROCEDIMIENTOS PARA CODIFICAR 5

MANUAL DEL OBSERVADOR 13

TIEMPO DE INSTRUCCIÓN

TIEMPO DE APRENDIZAJE 17

CALIDAD DE LAS PRÁCTICAS DOCENTES

CULTURA DEL AULA 19

AMBIENTE DE APRENDIZAJE 20

EXPECTATIVAS POSITIVAS DE COMPORTAMIENTO 21

ENSEÑANZA 22

FACILITACIÓN DE LA CLASE 23

VERIFICAR ENTENDIMIENTO 24

RETROALIMENTACIÓN 25

PENSAMIENTO CRÍTICO 26

HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES 28

AUTONOMÍA 29

PERSEVERANCIA 30

HABILIDADES SOCIALES Y COLABORATIVAS 31

PREGUNTAS FRECUENTES 32

PRÓLOGO

La matrícula escolar aumentó significativamente durante los últimos 25 años en países de bajos y medianos ingresos. No obstante, la escolarización no garantiza el aprendizaje. De hecho, una gran parte de los niños completan la escuela primaria sin poseer las habilidades básicas de lectura, escritura y aritmética[1] — una situación que la UNESCO[2] ha denominado como "la crisis global de aprendizaje".

La crisis de aprendizaje es esencialmente una crisis de enseñanza[3]. Un creciente número de investigaciones indican que la enseñanza es el determinante escolar más importante del aprendizaje de los estudiantes[4]. La diferencia entre tener un gran docente y uno deficiente en el nivel de aprendizaje de los estudiantes es equivalente a 2 años de escolarización[5]. Además, la evidencia sugiere que varios años consecutivos de enseñanza efectiva pueden contrarrestar las deficiencias del aprendizaje[6] y ayudar a los estudiantes a alcanzar su máximo potencial[7].

No obstante, identificar a los buenos docentes no es fácil. La investigación muestra que las características de los docentes, tales como educación formal, años de experiencia (más allá de los dos primeros), las habilidades cognitivas, y el desempeño en el examen de ingreso sólo explicarían una pequeña fracción de la variación en el aprendizaje de los estudiantes[8]. Evidencia reciente destaca el rol crucial que las prácticas docentes juegan en explicar la variación en el aprendizaje de los estudiantes. Por ejemplo, un estudio en Ecuador mostró que mejores prácticas docentes están asociadas con mejores resultados de aprendizaje[9]. Adicionalmente, un estudio sobre más de 60 programas de formación mostró que aquellos diseñados para mejorar las prácticas docentes también resultaban en un aumento del aprendizaje de los estudiantes[10].

Aunque se necesitan mejores prácticas docentes para abordar la crisis de aprendizaje, la mayoría de los sistemas educacionales de países de bajos y medianos ingresos no las monitorean regularmente, ya sea porque no reconocen la importancia de tales prácticas o porque no saben cómo hacerlo de manera adecuada. Esta situación es exacerbada por la prevalencia de programas de desarrollo profesional inefectivos, los cuales tienden a estar basados en teoría y raramente supervisan o dan recomendaciones prácticas para ayudar a los docentes a mejorar su trabajo en el aula[11]. Sin un instrumento confiable, incluso profesionales de la educación con experiencia tienen dificultades para distinguir entre una enseñanza eficaz y no eficaz.

Considerando esta realidad, ¿qué puede hacerse? Teach, un nuevo instrumento de observación de aula, fue desarrollado para abordar estos desafíos. Primero, *Teach* mide de forma holística lo que sucede en el aula. Esto lo realiza no solo al considerar el tiempo dedicado al aprendizaje, sino que aún más importante, al considerar la calidad de las prácticas docentes. Segundo, *Teach* captura las prácticas que fomentan las habilidades cognitivas y socioemocionales de los niños. Tercero, *Teach* fue desarrollado teniendo en mente a países de bajos y medianos ingresos, e incluye el uso de videos locales para contextualizar la capacitación. Finalmente, *Teach* es gratis e incluye un conjunto de herramientas que facilitan la recolección de datos, análisis y la validación de los puntajes de *Teach*.

Antes de que el instrumento fuera lanzado, *Teach* fue sometido a un proceso riguroso de desarrollo y validación durante un período de dos años. Un Panel de Asesoría Técnica[12] entregó una amplia retroalimentación y comentarios sobre el diseño del instrumento. *Teach* también fue piloteado en más de 1,000 aulas en Mozambique, Pakistán, Filipinas y Uruguay, y probado con videos de 11 países de bajos y medianos ingresos. Análisis preliminares de los datos indican que los puntajes de *Teach* tienen altos niveles de confiabilidad entre observadores y son internamente consistentes. Aún más, existe una asociación entre docentes que muestran prácticas efectivas, medidas por *Teach*, y estudiantes que logran mejores resultados de aprendizaje[13].

Teach pretende ser usado como un sistema de diagnóstico y para desarrollo profesional. *Coach*, un protocolo en desarrollo, ayudará a directores, inspectores y entrenados a usar *Teach* para entregar retroalimentación sobre cómo los docentes pueden mejorar sus prácticas en el aula. *Coach* intenta reducir la brecha entre práctica y evidencia al utilizar estrategias basadas en la evidencia para mejorar el desarrollo profesional[14]. Esperamos que estos nuevos recursos nos acerquen un poco más a asegurar que cada niño tenga un docente capacitado, que recibe apoyo y está motivado, *conditio sine qua non* para lograr **Aprendizaje para Todos.**

Omar Arias
Gerente del Área de Conocimiento Global e Innovación

EQUIPO TEACH

Agradecimientos

Teach fue desarrollado por un equipo liderado por Ezequiel Molina. El equipo principal estuvo compuesto por Carolina Melo Hurtado, Adelle Pushparatnam, y Tracy Wilichowski. Jenny Beth Aloys, Alice Madeleine Danon, Syeda Farwa Fatima, Carolina Moreira Vásquez, e Iva Trako fueron miembros del equipo extendido. Asimismo, el equipo recibió orientación de parte de un panel de asesoramiento técnico compuesto por Lindsay Brown, Pam Grossman, Heather Hill, Andrew Ho, Sara Rimm-Kaufman, Andrew Ragatz, Erica Woolway y Nick Yoder. Danielle Willis fue la diseñadora. Amy Gautam fue la encargada de edición. Restituto Jr. Mijares Cárdenas y Cassia Miranda apoyaron en temas administrativos.

El equipo agradece las contribuciones del *Teach Classroom Observation Working Group,* compuesto por Salman Asim, Tara Beteille, Marguerite Clarke, Michael Crawford, David Evans, Deon Filmer, Francisco Haimovich, Samira Halabi, Amer Hassan, Peter Holland, Dingyong Hou, Nathalie Lahire, Toby Linden, Javier Luque, Juan Manuel Moreno, Shawn Powers, Halsey Rogers, Shwetlena Sabarwal, Shabnam Sinha, Lars Sondergaard, Simon Thacker, Waly Wane y Noah Yarrow. Al mismo tiempo, el equipo se benefició del apoyo de parte de Hafsa Alvi, Tamara Arnold Urzúa, Jennifer Bulley, Yanina Gallo, Julia Hahn, Julia Ladics, Anahita Matin, Abdal Mufti, Octavio Medina Pedreira, Mahjabeen Raza, Hina Saleem, Marie Evane Tamagnan y Sergio Venegas Marín.

Un número importante de colegas contribuyeron con valiosos comentarios y aportes sobre el instrumento, incluyendo a Guadalupe Goyeneche, Michael Handel, Amer Hassan, Ines Kudo, Victoria Levin, Alonso Sánchez, Virginia Tort Gómez, Paula Prendeville, Elina Rostan, Kirill Vasiliev, y Noah Yarrow. Adicionalmente, el equipo agradece a los equipos que utilizaron una versión preliminar de *Teach* en diversos contextos. Esto incluye a Franco Russo, Binh Thanh Vu, y Javier Luque en Filipinas; Koen Martijn Geven, Tazeen Fasih, Ali Ansari en Pakistán; Francisco Haimovich Paz y Helena Rovner en Uruguay; Marina Bassi en Mozambique; y Sara Rimm-Kaufman en la Universidad de Virginia.

La orientación general para el desarrollo y preparación de *Teach* fue llevada a cabo por Omar Arias, Gerente del Área de *Conocimiento Global e Innovación* en la Práctica de Educación. El equipo agradece sinceramente el apoyo por parte del Líder Global del Grupo de *Currículum, Instrucción y Evaluación*, Michael Crawford, y a los líderes del Grupo de *Carrera Docente y Desarrollo Profesional*, Tara Beteille y David Evans, por las recomendaciones recibidas durante el proceso. Finalmente, el equipo agradece especialmente al *Equipo Directivo de las Prácticas Mundiales de Educación* — Jaime Saavedra, Director Superior, Luis Benveniste, Director, y Keiko Miwa, Directora — por el liderazgo y apoyo constante.

El equipo agradece el generoso apoyo brindado por el Fondo Fiduciario del Enfoque de Sistemas para una Mejor Educación (SABER), financiado en gran parte por el Departamento de Desarrollo Internacional del Reino Unido (DFID) y el Departamento de Asuntos Exteriores y Comercio de Australia (DFAT).

El equipo se disculpa ante quien haya sido omitido (a) de esta lista y expresa su gratitud a todos aquellos que contribuyeron a *Teach*, incluyendo a aquellos nombres que no aparecen en estos agradecimientos.

Finalmente, y lo más importante, los miembros del equipo quieren agradecer a todos los docentes que nos recibieron en sus aulas como parte de este proyecto.

¿TIENE PREGUNTAS? Contáctenos a teach@worldbank.org.

INTRODUCCIÓN

¿Qué mide Teach[15]?

Teach se diferencia de otros instrumentos de observación de aula ya que captura i) el tiempo que los docentes dedican al aprendizaje y la medida en la cual los estudiantes están enfocados en la tarea, y ii) la calidad de los comportamientos de los docentes que ayudan a desarrollar las habilidades socioemocionales y cognitivas de los estudiantes.

Como parte del componente tiempo de instrucción, tres observaciones instantáneas de 1-10 segundos son utilizadas para registrar tanto las acciones de los docentes como el número de los estudiantes que están enfocados en la tarea durante la observación. Por otro lado, el componente de calidad de las prácticas docentes está organizado en tres áreas principales: Cultura del Aula, Enseñanza y Habilidades Socioemocionales[16]. (ver gráfico en la página siguiente) Estas áreas incluyen nueve elementos y veintiocho comportamientos, los cuales se caracterizan como bajo, medio o alto, según la evidencia recolectada durante la observación. Luego, estos puntajes se transforman en una escala de cinco puntos, la cual cuantifica las prácticas docentes capturadas en una serie de dos observaciones de aula de 15 minutos cada una.

1 **CULTURA DE AULA:** El docente crea un ambiente que conduce al 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: (i) crea un **ambiente propicio para el aprendizaje** al tratar a todos los estudiantes respetuosamente, usa lenguaje positivo consistentemente, responde a las necesidades de los estudiantes, desafía los estereotipos de género y no exhibe sesgos de género en el aula; (ii) crea **expectativas positivas de comportamiento** al establecer claras expectativas de conducta, reconoce los comportamientos positivos de los estudiantes y redirige 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 el 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, explicar claramente el contenido, conectar la actividad de aprendizaje con otros conocimientos o con las experiencias diarias de los estudiantes, y modelar la actividad de aprendizaje a través de representación 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 entendimiento de los estudiantes, monitoreándolos cuando realizan trabajo individual o grupal, y adaptando la enseñanza al nivel de los estudiantes, (iii) ofrece **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; (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 realizar preguntas abiertas o desarrollar actividades de pensamiento.

3 **HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES:** El docente fomenta habilidades socioemocionales que entregan a los estudiantes las competencias necesarias para tener éxito tanto dentro como fuera del aula. Para desarrollar las habilidades socioemocionales de los estudiantes, el docente: (i) inculca la **autonomía** y provee oportunidades de liderazgo, al crear clases donde los estudiantes toman decisiones y al ofrecer oportunidades para que ellos asuman 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 retos/desafíos de los estudiantes, enmarcando el fracaso y las frustraciones como partes importantes del proceso de aprendizaje, y animándolos a establecer metas a corto y a largo plazo; (iii) promueve las **habilidades sociales** y colaborativas al incentivar la colaboración entre los estudiantes, y al promover 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.

MARCO TEÓRICO DE TEACH

¿Cómo fue desarrollado Teach?

Para finalizar la versión de trabajo del instrumento, el equipo creativo de *Teach* investigó, revisó y piloteó rigurosamente las distintas variantes/iteraciones del instrumento durante un período de dos años:

1. El equipo creativo — compuesto por 1 experto en enseñanza, 1 experto en medición en el área de educación, 1 docente y 1 psicólogo — evaluó 5 instrumentos de observación de aula ampliamente utilizados en EE.UU para crear un inventario de las prácticas docentes que comúnmente son evaluadas[17]. A partir de ello, el equipo utilizó esta lista como base para incluir comportamientos de instrumentos de observación de aula internacionales usados en países de bajos y medianos ingresos[18]. De acuerdo a este análisis preliminar, se creó un inventario de 3 áreas y 43 elementos[19].

2. El equipo creativo organizó un grupo de trabajo de 22 expertos en educación y profesionales para lograr reducir aún más y priorizar los elementos del marco teórico de *Teach*. A los participantes se les pidió indicar si es que había elementos faltantes en el inventario, clasificar los elementos y áreas según relevancia e identificar los elementos que pudiesen no ser observables. Este proceso dio lugar a un marco teórico reducido a 25 elementos.

3. El equipo creativo revisó la evidencia teórica y empírica de países de bajos y medianos ingresos para eliminar aún más elementos del marco teórico. Este proceso dio lugar a un marco teórico reducido a 14 elementos.

4. Estos 14 elementos constituyeron la primera versión de trabajo del instrumento, cuya finalidad era capturar tanto la calidad como la frecuencia de las practicas docentes a través de los distintos elementos[20]. Esta versión preliminar del instrumento fue piloteada de forma presencial en Pakistán y Uruguay, mientras que, en Afganistán, China, Pakistán, Filipinas, Tanzania, Uruguay, y Vietnam se utilizaron videos de aula. A partir de estos pilotos, se hizo evidente que los observadores presentaban algunas dificultades para codificar de forma confiable cuando tenían que capturar tanto la frecuencia como la calidad de las prácticas docentes para cada elemento. Por tanto, el equipo creativo revisó la estructura del instrumento para resolver estas dificultades y otros errores, así como inconsistencias lógicas. Este proceso resultó en un instrumento reducido a 10 elementos.

5. El equipo creativo convocó a un panel de asesoría técnica, el cual incluyó Lindsay Brown, Pam Grossman, Heather Hill, Andrew Ragatz, Sara Rimm-Kaufman, Erica Woolway y Nick Yoder, quienes entregaron retroalimentación escrita sobre el instrumento. Estos comentarios fueron compilados y discutidos durante un taller técnico de 1 día, en el cual los expertos aconsejaron al equipo sobre qué asuntos debían ser priorizados y cómo incorporar los comentarios para futuras mejoras del instrumento.

6. Esta versión actualizada del instrumento fue utilizada en cuatro contextos, donde los observadores debieron tomar un examen de certificación para asegurar que fueran capaces de codificar de forma confiable usando *Teach*. En Mozambique, 74% de los observadores aprobaron el examen de confiabilidad, en Pakistán 96%, en Filipinas 96% también, y en Uruguay 100% aprobó. Los observadores también entregaron retroalimentación sobre el instrumento y sobre la capacitación, que fue considerada durante el proceso de revisión.

7. El equipo creativo trabajó con Andrew Ho[21] para analizar las propiedades psicométricas de los datos recogidos durante la utilización del instrumento. Usando los datos de Punjab, Pakistán, el equipo concluyó que existía una asociación entre aquellos docentes que mostraban mejores prácticas docentes, medidas por Teach, y un aumento adicional de .08-.12 DE en los puntajes de los estudiantes. Esto resultaba luego de controlar un conjunto de variables, incluyendo tamaño de la clase, conocimiento del contenido por parte del docente y otras características de los estudiantes y docentes. Basándose en estos análisis y en la retroalimentación entregada por facilitadores y observadores, el equipo creativo revisó la estructura y los ejemplos complementarios de cada uno de los elementos a modo de mejorar la consistencia y claridad del instrumento. Como parte de este proceso, el elemento Tiempo de Aprendizaje fue modificado para capturar el tiempo que los docentes dedican a enseñar y el tiempo que los estudiantes dedican a la tarea, a través de una serie de observaciones instantáneas. Este proceso dio lugar a un instrumento compuesto por 1 elemento de baja inferencia y 9 elementos de alta inferencia. La etapa final incluyó probar estas revisiones, utilizando la librería de videos de *Teach*.

PROCEDIMIENTOS PARA CODIFICAR

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[22] 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 una encuesta, la cual incluye realizar observaciones de aula. El propósito de esta encuesta 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 de forma 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.

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, hojas 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 la clase finalice, abandonar el aula y terminar de codificar en un lugar distinto para disminuir las 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. Esta actitud puede afectar su credibilidad como observador.

Duración de la observación

Las observaciones deben ser divididas en dos segmentos de 15 minutos[23]. 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 hace una pausa (aunque la clase siga ocurriendo) y 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 describen técnicas útiles para tomar apuntes[24]:

TÉCNICA	QUÉ ES OBSERVADO	QUÉ SE ESCRIBE
GUIÓN: citas de docentes o estudiantes	Después de una clase sobre formación de oraciones en pasado, el docente pide a los estudiantes relacionar la clase actual con una clase previa sobre verbos de acción para poder formar una oración usado lo aprendido en ambas clases. Él pregunta, "¿Quién puede tomar un verbo de acción que utilizamos ayer y crear una oración en tiempo pasado?" Una estudiante levanta su mano y responde "Ana saltó sobre el charco de barro".	M: ¿Quién puede tomar un verbo de acción que utilizamos ayer y crear una oración en tiempo pasado? E: Ana saltó sobre el charco de barro.
CONTEO: 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" √√√√√√√√
ABREVIATURA: símbolos o letras específicas para representar comportamientos	El docente revisa el párrafo de un estudiante y entrega **retroalimentación** al decir, "Hiciste un muy buen trabajo en el primer párrafo. Al comenzarlo con una historia personal hace que sea muy convincente".	**RA-** M: párrafo de inicio es convincente pq refiere a historia personal
ANÉCDOTAS: resúmenes de lo visto o escuchado	Al inicio de una actividad, el docente pregunta si todos tienen sus libros. Seis estudiantes levantan sus manos 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, M continúa enseñando en la pizarra, 3 Es jugando (disruptivo).

El instrumento no existe sin el manual; el instrumento está compuesto por el manual del observador y la hoja de observación; un observador debe usar y leer activamente el manual para asignar puntajes.

Midiendo Tiempo de Instrucción

Para el elemento Tiempo de Aprendizaje, los observadores realizarán 3 observaciones instantáneas o escanearán entre 1–10 segundos el aula y solamente utilizarán la información recogida durante las observaciones 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" si no está ofreciendo una actividad de aprendizaje y "sí" 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 tarea. Si 0 o 1 estudiante no está enfocado en la tarea, se califica el segundo comportamiento como alto (A). Si 2 a 5 estudiantes no están enfocados en la tarea, se califica como medio (M). Si 6 o más estudiantes no están enfocados en la tarea, se califica como bajo (B). Si el docente no está ofreciendo una actividad de aprendizaje para la mayoría de los estudiantes, se registra N/A en el segundo comportamiento y se continúa codificando los otros elementos del instrumento. Ver página 17 para más detalles sobre el método de observaciones instantáneas y sobre cómo codificar este elemento.

0.	TIEMPO DE APRENDIZAJE	*1ra Observación (5m)*				*2da Observación (10m)*				*3ra Observación (15m)*			
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 tarea	N/A	B	M	(A)	N/A	B	M	A	N/A	B	M	A

Midiendo la Calidad de las Prácticas Docentes

(i) 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 ampliamente con las preguntas frecuentes antes de realizar observaciones y deben consultar tales preguntas mientras asignan puntajes a modo de clarificar 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, 1.3, 1.4, 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:

A.	CULTURA DEL AULA						
1.	AMBIENTE DE APRENDIZAJE		1	2	3	4	5	
1.1	El docente trata respetuosamente a todos los estudiantes		B		(M)	A	
1.2	El docente usa lenguaje positivo con los estudiantes		B		M	(A)	
1.3	El docente responde a las necesidades de los estudiantes	(N/A)	B		M	A	
1.4	El docente no exhibe sesgos de género y desafía los estereotipos de género en el aula	N/A	B		~~(M)~~	(A)	

(ii) Asignando puntajes a cada elemento

Luego de asignar rangos de calidad a los comportamientos, se deben decidir los puntajes de acuerdo a la calidad global de cada elemento. Específicamente, los puntajes van de 1 a 5, donde 1 representa el puntaje más bajo y 5, el más alto. Para esto, es necesario leer cuidadosamente las descripciones de los distintos niveles de comportamiento para poder asignar el rango de calidad que mejor describa el escenario observado en el aula. Aunque el puntaje final debe seguir los puntajes calculados de los comportamientos, el observador siempre debe volver a revisar y a leer la descripción del elemento y sus comportamientos correspondientes, a modo de determinar si el puntaje encaja con la descripción general. Por ejemplo, el observador puede 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 de nivel medio, pero no tan bueno como la descripción general del nivel alto. El puntaje final no necesita 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

Desafíos comunes en las observaciones de 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 utilizado el instrumento y llegan a los mismos (o casi los mismos) puntajes combinados.

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, dado que en general, las personas 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 maestra de mi hija hace esto”. Por tanto, 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 agredió a un estudiante, él no durmió mucho anoche”. Esta información adicional no debería influir en el puntaje de la observación, ya que los observadores deben basar sus puntajes sólo 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 docente de forma independiente, y evitar comparar con otras situaciones o docentes, a modo de mantener la confiabilidad.

Separación de los 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*, 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 Impresiones

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 influenciar 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 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 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 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* antes de lograr certificarse como observador confiable de *Teach*. Tal certificación permite un control de calidad y aumenta la confiabilidad de *Teach* 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*. El examen de confiabilidad consiste en observar y asignar puntajes a tres segmentos de observación de aula grabados previamente utilizando la rúbrica del manual. 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 lograr un puntaje de 80% en los elementos, el cual tiene que estar como máximo a un punto de diferencia respecto a los puntajes máster en cada uno de los tres segmentos. 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 maestros en 2 de 3 de las observaciones 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 maestros. 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*. Finalmente, la certificación de *Teach* es válida por un año.

El Equipo de Conocimiento Global e Innovación tiene el orgullo
de presentar este certificado de confiabilidad a

Savitribai Phule

por aprobar exitosamente el

EXAMEN DE CONFIABILIDAD

MONTEVIDEO, URUGUAY - 28 DE FEBRERO, 2018

Este certificado es válido hasta el 22 de febrero del 2019

Omar Arias
Gerente de Prácticas, Conocimiento Global e Innovación

Teach

[1] *World Bank (2018).*

[2] *UNESCO (2013).*

[3] *Bold et al. (2017).*

[4] *Hanushek and Rivkin (2010); Snilstveit et al. (2016).*

[5] *Araujo et al. (2016); Bau and Das (2017); Hanushek and Rivkin (2010); Evans and Yuan (2018).*

[6] *Hanushek and Rivkin (2006); Hanushek and Rivkin (2010); Nye, Konstantopoulos, and Hedges (2004).*

[7] *Chetty, Friedman, and Rockoff (2014).*

[8] *Staiger and Rockoff (2010); Araujo et al. (2016); Bau and Das (2017); Cruz-Aguayo et al. (2017).*

[9] *Araujo et al. (2016).*

[10] *Kraft, Blazar, and Hogan (2018).*

[11] *Popova et al. (2018).*

[12] *El equipo recibió orientación de parte de un panel de asesoría técnica compuesto por Lindsay Brown, Pam Grossman, Heather Hill, Andrew Ho, Sara Rimm-Kaufman, Andrew Ragatz, Erica Woolway y Nick Yoder.*

[13] *Molina et al. (2018).*

[14] *Popova et al. (2018).*

[15] *Este manual pretende hacer un uso no sexista del lenguaje (Cervera, 2011). Sin embargo, para simplificar la comprensión del contenido, se utiliza "el docente" y "el estudiante" para referirse tanto a los hombres como a las mujeres. Reconociendo la importancia del uso no sexista del lenguaje, futuras ediciones revisarán esta decisión y evaluarán si se debe realizar algún cambio.*

[16] *Debe considerarse que es imposible marcar una línea clara entre las prácticas docentes relacionadas con el aprendizaje académico versus el aprendizaje socioemocional. De hecho, muchas prácticas docentes incluidas en distintos marcos conceptuales de enseñanza profesional impactan el desarrollo socioemocional de los estudiantes, pero usualmente son consideradas en términos de aprendizaje académico en vez de aprendizaje socioemocional. De esta manera, al relacionar explícitamente las prácticas docentes con los resultados socioemocionales a través de instrumentos usados para evaluación, se harán más visibles las habilidades socioemocionales de los estudiantes para maestros y otros profesionales interesados — como aquellos que realizan políticas públicas- asegurando que el foco esté tanto en el aprendizaje académico como en el socioemocional.*

[17] *El marco teórico de Teach se basa en el inventario creado por Gill y otros, quienes realizaron un análisis de contenido de las diferencias en las dimensiones de prácticas docentes de cinco instrumentos de observación de aula, comparando estos comportamientos en relación a cuan bien predicen el aprendizaje de los estudiantes. Estos instrumentos incluyen CLASS, FFT, PLATO, Mathematical Quality of Instruction, y UTeach Observational Protocol (Gill, B., Shoji, M., Coen, T., and Place, K., 2016). El contenido, poder predictivo y el potencial sesgo de estos instrumentos también fueron analizados como parte de este marco teórico preliminar (REL 2017–191).*

[18] *Estos incluyen OPERA, SCOPE, SDI, Stallings y TIPPS.*

[19] *Los elementos se refieren a grupos de comportamientos múltiples y similares que intentan capturar las prácticas docentes relacionadas con resultados positivos en el aprendizaje.*

[20] *Por ejemplo, el instrumento intenta capturar no solo la calidad con que el docente verifica el entendimiento (adaptando la enseñanza, preguntando a los estudiantes para determinar su nivel de entendimiento, etc), sino que también la frecuencia con la que el docente verifica el entendimiento en cada clase.*

[21] *Andrew Ho es Professor de Educación en Harvard Graduate School of Education.*

[22] *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.*

[23] *Estos tiempos pueden diferir levemente de contexto en contexto.*

[24] *Adaptado de Better Feedback for Better Teaching por Jeff Archer, Steve Cantrell, Steven L. Holtzman, Jilliam N. Joe, Cynthia M. Tocci, y Jess Wood.*

© 2019 El Banco Internacional para la Reconstrucción y Desarrollo/ Asociación de Desarrollo Internacional (Banco Mundial)

1818 H Street NW, Washington, DC 20433

Teléfono: 202-473-1000; Sitio web: www.worldbank.org

AEste trabajo es un producto del personal del Banco Mundial y está sujeto a revisiones. El manual de Teach está destinado a usarse para observaciones de aula y no está a la venta. Los hallazgos, interpretaciones y conclusiones expresadas en este trabajo no reflejan necesariamente las opiniones de los Directores Ejecutivos del Banco Mundial o los gobiernos que representan. El Banco Mundial no garantiza la precisión de los datos incluidos en este trabajo. Los límites, colores, denominaciones y otra información mostrada en cualquier área de este trabajo no implica ningún juicio por parte del Banco Mundial respecto al estado legal de ningún territorio o el respaldo o aceptación de tales límites. El Banco Mundial no asume ninguna responsabilidad u obligación por cualquier omisión u error (incluyendo, entre otros, errores tipográgicos o técnicos) en cualquier contenido y el uso del manual o productos que se basan en él mismo.

MANUAL DEL OBSERVADOR

Teach

HOJA DE OBSERVACIÓN

ID ESCUELA:	ID DOCENTE:	ID CODIFICADOR:	GRADO:	ASIGNATURA:	SEGMENTO 1
TAMAÑO CLASE: *niñas* ____ *niños* ____		TIEMPO PROGRAMADO: __ __ : __ __ A __ __ : __ __		TIEMPO ACTUAL: __ __ : __ __ A __ __ : __ __	DURACIÓN SEGMENTO: _____ *min*

TIEMPO DE INSTRUCCIÓN

0.	TIEMPO DE APRENDIZAJE	*1ra Observación (5m)*				*2da Observación (10m)*				*3ra Observación (15m)*			
		S		N		S		N		S		N	
0.1	El docente ofrece una actividad de aprendizaje para la mayoría de los estudiantes	N/A	B	M	A	N/A	B	M	A	N/A	B	M	A
0.2	Los estudiantes están enfocados en la tarea												

CALIDAD DE LAS PRÁCTICAS DOCENTES

Áreas / Elementos / Comportamiento		1	2	3	4	5	*Puntajes*	*Puntajes finales*
A. CULTURA DEL AULA								
1. AMBIENTE DE APRENDIZAJE								
1.1	El docente trata respetuosamente a todos los estudiantes			B	M	A		
1.2	El docente usa lenguaje positivo con los estudiantes			B	M	A		
1.3	El docente responde a las necesidades de los estudiantes	N/A		B	M	A		
1.4	El docente no exhibe sesgos de género y desafía los estereotipos de género en el aula	N/A		B	M	A		
2. EXPECTATIVAS POSITIVAS DE COMPORTAMIENTO		1	2	3	4	5		
2.1	El docente establece expectativas claras de comportamientos para las actividades de la clase			B	M	A		
2.2	El docente reconoce el buen comportamiento de los estudiantes			B	M	A		
2.3	El docente redirige el mal comportamiento y se enfoca en la conducta esperada más que en el comportamiento indeseado			B	M	A		
B. ENSEÑANZA								
3. FACILITACIÓN DE LA CLASE		1	2	3	4	5		
3.1	El docente articula explícitamente los objetivos de la clase y relaciona las actividades con tales objetivos			B	M	A		
3.2	Las explicaciones del contenido por parte del docente son claras			B	M	A		
3.3	El docente realiza conexiones en la clase que se relacionan con otros conocimientos o con las vidas diarias de los estudiantes			B	M	A		
3.4	El docente modela a través de la representación o al pensar en voz alta			B	M	A		
4. VERIFICAR ENTENDIMIENTO		1	2	3	4	5		
4.1	El docente hace preguntas, cuestiona o usa otras estrategias para determinar el nivel de entendimiento de los estudiantes			B	M	A		
4.2	El docente supervisa a la mayoría de los estudiantes durante el trabajo individual/grupal	N/A		B	M	A		
4.3	El docente ajusta la clase al nivel de los estudiantes			B	M	A		
5. RETROALIMENTACIÓN		1	2	3	4	5		
5.1	El docente hace comentarios específicos o entrega indicaciones a los estudiantes para ayudarlos a clarificar sus confusiones			B	M	A		
5.2	El docente entrega comentarios específicos o cuestiona a los estudiantes para ayudarlos a identificar sus logros			B	M	A		
6. PENSAMIENTO CRÍTICO		1	2	3	4	5		
6.1	El docente hace preguntas abiertas			B	M	A		
6.2	El docente ofrece actividades de pensamiento			B	M	A		
6.3	Los estudiantes hacen preguntas abiertas o desarrollan actividades de pensamiento			B	M	A		
C. HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES								
7. AUTONOMÍA		1	2	3	4	5		
7.1	El docente ofrece opciones a los estudiantes			B	M	A		
7.2	El docente ofrece oportunidades a los estudiantes para que asuman roles/cargos dentro de la clase			B	M	A		
7.3	Los estudiantes se ofrecen para participar en la clase			B	M	A		
8. PERSEVERANCIA		1	2	3	4	5		
8.1	El docente reconoce los esfuerzos de los estudiantes			B	M	A		
8.2	El docente tiene una actitud positiva hacia los retos/desafíos de los estudiantes			B	M	A		
8.3	El docente incentiva el establecimiento de metas			B	M	A		
9. HABILIDAES SOCIALES & COLABORATIVAS		1	2	3	4	5		
9.1	El docente promueve la colaboración entre los estudiantes a través de sus interacciones			B	M	A		
9.2	El docente promueve las habilidades interpersonales de los estudiantes			B	M	A		
9.3	Los estudiantes colaboran entre ellos a través de sus interacciones			B	M	A		

0.1

0.2

1.1

1.2

1.3

1.4

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

7.1

7.2

7.3

8.1

8.2

8.3

9.1

9.2

9.3

MANUAL DEL OBSERVADOR

TIEMPO DE INSTRUCCIÓN

0

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 tarea 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 tareas o haciendo lecturas 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, tales como tomar asistencia, disciplinar a los estudiantes o cualquier otra actividad que deje a los estudiantes esperando.

Por ejemplo: cuando el docente está escribiendo en la pizarra silenciosamente, sin pedirle a los estudiantes que copien. Otros ejemplos incluyen: cuando el docente toma la asistencia, él puede leer los nombres de los estudiantes uno a uno; cuando se observa un mal comportamiento, él para la clase para redireccionar el mal comportamiento del estudiante; cuando hay distracciones que vienen de afuera de la clase, él puede parar la clase para ver lo que está ocurriendo; cuando está corrigiendo tareas, él 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 tarea[1]

6 o más estudiantes no están enfocados en la tarea	**2–5 estudiantes** no están enfocados en la tarea	**Todos los estudiantes están enfocados en la tarea** (un estudiante puede no estar enfocado)

Estudiantes no enfocados en la tarea:

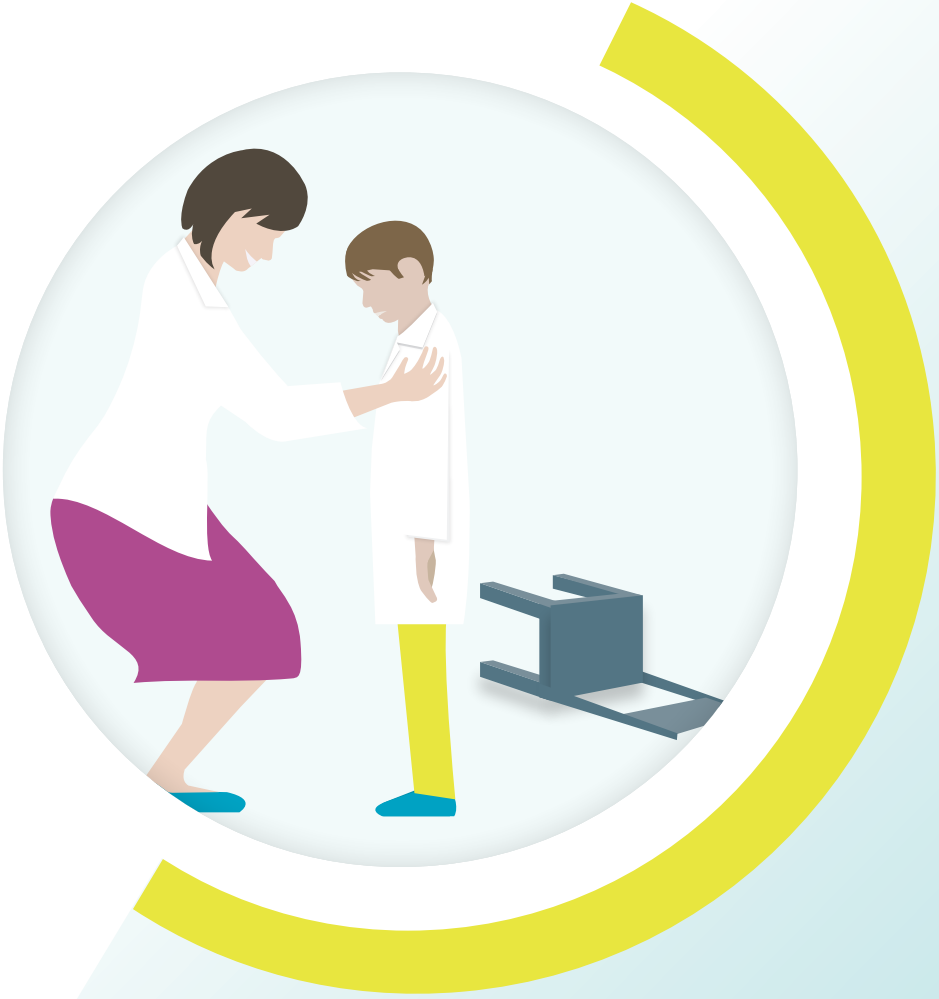
Esto incluye a estudiantes que no están participando en la actividad de aprendizaje entregada por el docente, ya sea porque están tranquilos pero distraídos, o porque están interrumpiendo la clase. Por ejemplo, en la primera categoría, los estudiantes pueden estar mirando a la ventana, apoyando su cabeza 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.

[1] *Este comportamiento se califica como N/A si el docente no está enseñando ni ofreciendo una actividad de aprendizaje (0.1 se califica como N/A)*

CALIDAD DE LAS PRÁCTICAS DOCENTES

CULTURA DEL AULA

AMBIENTE DE APRENDIZAJE
EXPECTATIVAS POSITIVAS DE COMPORTAMIENTO



A.1

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
Rangos 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 respecto.** *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 (llamarlos por su nombre, decir "gracias" o "por favor" 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" cuando responde a los estudiantes, o muestra otros signos de respeto culturalmente relevantes.*
1.2 El docente usa lenguaje positivo con los estudiantes[2]	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.*		El docente **usa lenguaje positivo de manera consistente** en su comunicación con los estudiantes. *Por ejemplo: El docente dice "Buen trabajo" cuando los estudiantes le muestran sus trabajos, o "Tú puedes" o "Son un grupo de estudiantes con mucho talento".*
1.3 El docente responde a las necesidades de los estudiantes[3]	El docente **no es consciente de las necesidades de los estudiantes O no resuelve el problema en cuestión.** *Por ejemplo: Un estudiante no tiene los materiales necesarios para la clase y el docente no lo nota o lo ignora. Otro ejemplo puede ser un estudiante que está enojado, molesto porque ha recibido una mala nota o tiene un problema personal y el docente ignora al estudiante o tiene una actitud desdeñosa en relación al problema (por ejemplo, el docente le dice al estudiante que se aguante o que "deje de lloriquear").*		El docente **responde a las necesidades de los estudiantes, pero no resuelve el problema en cuestión.** *Por ejemplo: Un estudiante puede estar molesto porque no tiene un lápiz y el docente le pide a otro estudiante que comparta uno de sus lápices con él. El otro estudiante dice que no y el docente continúa con la clase sin haber resuelto el problema.*		El docente **rápidamente responde a las necesidades de los estudiantes de una manera que resuelve específicamente el problema en cuestión.** *Por ejemplo: Si un estudiante no tiene un lápiz, el docente deja que el estudiante tome uno prestado de los suyos.*
1.4 El docente responde a las necesidades de los estudiantes[4]	El docente **exhibe sesgos de género o refuerza estereotipos de género en la clase.** Esto puede verse al ofrecer oportunidades para participar en las actividades de la clase de forma desigual o la expresión de expectativas desiguales en el comportamiento y/o capacidad de los estudiantes. *Por ejemplo: Un docente puede hacer que todas las niñas se sienten en la parte de atrás de la clase o solo permitir que los niños contesten preguntas difíciles. Asimismo, el docente puede permitir a ambos géneros contestar preguntas difíciles, pero solo asignar a las niñas a la limpieza del aula.*		El docente **no exhibe sesgos de género, pero tampoco desafía los estereotipos de género.** El docente ofrece a todos los estudiantes las mismas oportunidades para participar en la clase y tiene expectativas similares para ambos géneros. *Por ejemplo: Un docente pide a todos los estudiantes que ayuden con la limpieza del aula y les hace preguntas difíciles a ambos géneros.*		El docente **no exhibe sesgos de género Y desafía los estereotipos de género dentro de la clase.** *Por ejemplo: El docente pide a todos los estudiantes que ayuden con la limpieza del aula, y hace preguntas difíciles a ambos géneros. Adicionalmente, el docente usa ejemplos y brinda explicaciones que muestran a mujeres científicas, médicos y astronautas, en vez de hombres.*

[2] *Solo la comunicación verbal cuenta como lenguaje positivo; muestras de comunicación no verbal no cuentan como parte de este comportamiento.*
[3] *Este comportamiento se puntuaría como "No Aplicable" si no se observan estudiantes con necesidades emocionales, materiales o físicas.*
[4] *Las oportunidades para participar deberán ser consideradas de acuerdo a la proporción de niños y niñas en la clase. Este comportamiento solo es aplicable en clases mixtas.*

A.2

CULTURA DEL AULA

EXPECTATIVAS POSITIVAS DE COMPORTAMIENTO

El docente promueve el buen comportamiento en la clase.

El docente promueve el buen comportamiento al reconocer el comportamiento de los estudiantes que cumple o excede las expectativas. Al mismo tiempo, el docente establece expectativas de comportamiento que son claras para las diferentes partes de la clase. Esto se puede observar en la clase a través de los siguientes comportamientos:

Puntaje	1	2	3	4	5
Rangos 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 tareas y actividades de la clase. *Por ejemplo: El docente puede decir, "Trabaja en tu compresión de lectura", sin dar instrucciones sobre cuál es el comportamiento esperado para la actividad.*	El docente **establece expectativas de comportamiento** para las actividades de la clase que son poco claras o demasiado superficiales. *Por ejemplo: Cuando presenta una actividad en grupo, el docente puede decir, "Por favor siéntense con sus grupos ya asignados. Quiero que todos se comporten bien en el grupo", sin dar instrucciones más específicas sobre en qué consistiría tal comportamiento.*	El docente **establece expectativas de comportamiento claras** a lo largo de la clase para tareas y actividades. *Por ejemplo: Después de presentar una actividad de grupo, el docente dice de forma explícita las expectativas de comportamiento para los estudiantes de la clase. Estas podrían incluir "hablen en voz baja" o "tomen turnos para hablar". Si los estudiantes están trabajando de manera independiente, el docente puede darles direcciones para que sepan lo que deben hacer cuando terminen con la actividad. El docente puede decirles, "Por favor cuando terminen, levántense, tráiganme su tarea, y pónganse a leer su libro de texto mientras esperan que sus compañeros acaben con la actividad".*
2.2 El docente reconoce el buen comportamiento de los estudiantes	El docente **no reconoce el comportamiento de los estudiantes** que cumple o excede expectativas.	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: Un docente puede decir a los estudiantes de la clase, "Acabo de notar que los miembros del Grupo A están tomando turnos para hablar y están trabajando proactivamente en la próxima consigna".*
2.3 El docente redirige el mal comportamiento y se enfoca en la conducta esperada, más que en el comportamiento indeseado[5]	**La redirección del mal comportamiento no es efectiva y se centra en el mal comportamiento, en vez del comportamiento esperado.** *Por ejemplo: Si el docente nota que un estudiante está distraído, el docente para la clase y grita 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 alumna que está sentada a su lado. Esto desplaza el enfoque de toda la clase hacia 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: Después de notar que 3 estudiantes no están trabajando en sus tareas, el docente puede decir "Ustedes 3 tienen que dejar de hablar ya, están haciendo demasiado ruido". Este comentario se centra en el mal comportamiento de los estudiantes en vez de en lo que el docente espera de ellos. Después de esto, los estudiantes dejan de hablar. En otro escenario, el docente redirecciona a los estudiantes pidiéndoles "que se centren en su tarea". A pesar de que el docente se centra en lo que él espera de los estudiantes, los estudiantes siguen hablando.*	**Cuando surge un problema, la redirección del mal comportamiento logra manejar el problema eficazmente y se enfoca en la conducta esperada.** *Por ejemplo: si los estudiantes están hablando fuerte y disrumpiendo la clase, el docente puede decir, "recuerden hablar en voz baja" y los estudiantes se calman.* Alternativamente, no se observa al docente redirigiendo el comportamiento de los estudiantes, pero **éstos mantienen una buena conducta** durante la clase.

[5] *Una mala conducta 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.*

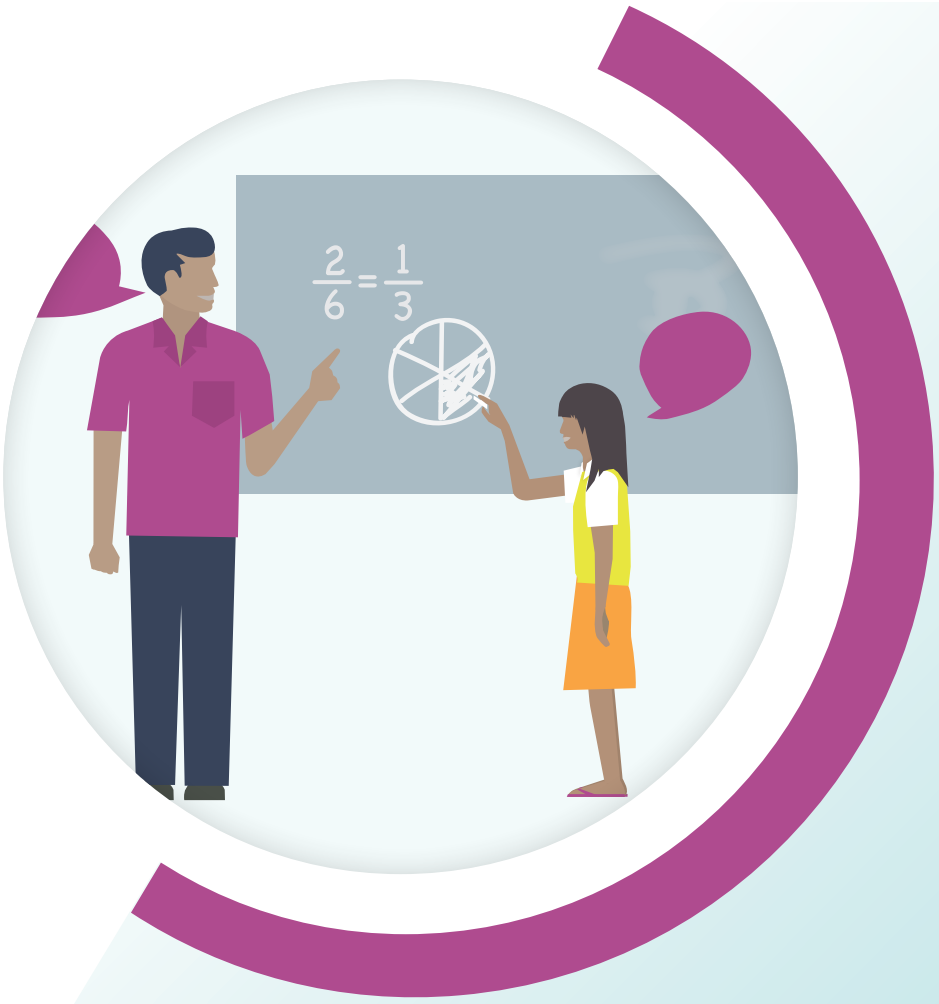
ENSEÑANZA

FACILITACIÓN DE LA CLASE

VERIFICAR ENTENDIMIENTO

RETROALIMENTACIÓN

PENSAMIENTO CRÍTICO



B.3

ENSEÑANZA

FACILITACIÓN DE LA CLASE

El docente facilita la clase para promover la comprensión.

El docente facilita la clase para promover la comprensión al articular explícitamente los objetivos, ofrecer explicaciones claras de los conceptos, y conecta el contenido de la clase con otros conocimientos o con las experiencias personales de los estudiantes. Esto puede ser observado a través de los siguientes comportamientos:

Puntaje	1	2	3	4	5
Rangos de Calidad de Comportamiento	BAJO		MEDIO		ALTO
	*En esta clase, el docente **no es eficaz** en facilitar la clase para promover la comprensión.*		*En esta clase, el docente **es algo eficaz** en facilitar la clase para promover la comprensión.*		*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 los objetivos de la clase, ni tampoco se pueden inferir de las actividades de la clase.** *Por ejemplo: El docente les pide a los estudiantes que tomen turnos para leer un texto sobre la plantación y el cultivo. Él dedica el resto de la clase a discutir sobre agricultura y los procesos específicos que involucra. El docente no establece el objetivo de la clase y es difícil inferir uno a partir de las actividades, ya que podría ser desarrollar la lectura oral, desarrollar vocabulario o aprender sobre agricultura.*		El docente **establece explícitamente el objetivo amplio de la clase o el objetivo no está explícitamente establecido, pero se puede inferir a partir de las actividades de la clase.** *Por ejemplo: El docente dice "Hoy, vamos a aprender sobre multiplicación", sin dar más detalles específicos. También puede ser que todas las actividades estén claramente dirigidas a trabajar la división de números enteros, pero el objetivo no sea explícitamente articulado por el docente.*		El docente **establece explícitamente el objetivo específico de la clase (un objetivo de aprendizaje) y las actividades de la clase están alineadas con ese objetivo.** *Por ejemplo: Al principio de la clase el docente dice, "Hoy vamos a aprender sobre cómo multiplicar las fracciones". Cada una de las actividades de la clase están claramente relacionadas con la multiplicación de fracciones.*
3.2 **Las explicaciones del contenido por parte del docente son claras**	**Las explicaciones del contenido por parte del docente son confusas O simplemente el contenido no se explica.** *Por ejemplo: El docente puede usar muchos términos técnicos sin explicar lo que significan y/o puede explicar ideas sin un orden lógico o sin ningún tipo de conexión. Otro ejemplo puede ser que el docente diga: "Una fracción es una combinación de un numerador y un denominador", sin explicar lo que significan estos dos términos. También es posible que el docente no ofrezca ninguna explicación sobre el contenido.*		**Las explicaciones del contenido por parte del docente son algo claras.** Aunque algunas partes de las explicaciones pueden ser claras, otras son confusas o superficiales. *Por ejemplo: Mientras el docente lee una historia, el docente identifica palabras difíciles y las define, pero no las relaciona con lo que está pasando en la historia.*		**Las explicaciones del contenido por parte del docente son claras y fáciles de entender.** Las explicaciones son lógicas y pueden estar acompañadas de representaciones gráficas o ejemplos. *Por ejemplo: En una clase sobre fracciones, el docente ofrece una definición clara y extensa de lo que es una fracción, incluyendo las definiciones de "numerador" y "denominador". Él también ofrece varios ejemplos en la pizarra.*
3.3 **El docente realiza conexiones en la clase que se relacionan con otros conocimientos o con las vidas diarias de los estudiantes**	El docente **no conecta lo que está explicando con otros contenidos o con las experiencias diarias de los estudiantes.** En este nivel, el docente puede utilizar ejemplos que pueden estar relacionados con otros conocimientos o con las vidas de los estudiantes, pero el docente no intenta conectarlos con la actividad de aprendizaje. *Por ejemplo, durante una clase sobre fracciones, el docente usa una imagen de un pastel y lo divide en cuatro partes, pero no hace una conexión con las experiencias de los estudiantes respecto al pastel. Alternativamente, el docente puede decir, "¿Recuerden que ayer aprendimos sobre los números entero? Hoy vamos a aprender cómo sumar fracciones".*		El docente **puede intentar conectar el contenido de la clase con otros conocimientos o con las experiencias diarias de los estudiantes, pero las conexiones son superficiales, confusas, o poco claras.** *Por ejemplo: Al introducir una clase sobre fracciones, el docente puede decir, "cuando cortamos un pastel, usamos fracciones" y empieza a explicar las fracciones. La conexión con la vida de los estudiantes es superficial y poco específica. Alternativamente, el docente puede decir, "¿Recuerdan que ayer aprendimos la reglas para sumar números enteros? Ahora vamos a usar esas reglas y las vamos a aplicar a las fracciones". Sin embargo, al explicar cómo sumar fracciones, el docente no hace nada para conectar las reglas con las reglas para sumar números enteros.*		El docente **conecta la clase con otros conocimientos o con la vida diaria de los estudiantes de forma significativa.** *Por ejemplo: Al enseñar una clase sobre fracciones, el docente puede relacionar el contenido con la experiencia de los estudiantes al preguntarles, "¿Quién ha tenido que cortar un pedazo de pastel de cumpleaños? ¿Cómo te aseguraste de que hubiera suficientes pedazos para todos? Aprender sobre fracciones nos puede ayudar a dividir un pastel entre varias personas". El docente también puede conectar la clase con una clase anterior sobre mitades al decir, "¿Recuerdan que ayer aprendimos sobre mitades? Aprendimos que cuando cortamos el pastel por la mitad, podemos compartirlo de forma igual entre dos personas. Hoy vamos a aprender a dividir el pastel en cuatro partes, de forma que cuatro personas puedan compartir el pastel. Cuando estábamos formando mitades, nos asegurábamos de mantener los pedazos del mismo tamaño. Esta conexión entre la clase actual y otro contenido y/o la vida diaria de los estudiantes es clara.*
3.4 **El docente modela a través de la representación o al pensar en voz alta[6]**	El docente **no modela.**		El docente **modela la actividad de aprendizaje de forma parcial.** *Por ejemplo: En una clase de lengua donde el objetivo es escribir un párrafo, el docente solo demuestra cómo escribir la primera frase. En una clase de matemáticas, el docente puede mostrar cómo dibujar un gráfico de barras basándose en un texto, pero no clarifica como él ha utilizado una serie de datos para crear el gráfico.*		El docente **modela completamente la actividad de aprendizaje al representar todas las partes del procedimiento O al representar el procedimiento Y pensar en voz alta.** *Por ejemplo: El docente puede demostrar diferentes maneras de resolver un problema matemático (representación de un procedimiento) y mientras lo hace, él puede decir lo que está pensando en cada paso del proceso (pensar en voz alta). O si los estudiantes están calculando el área del escritorio, el docente puede demostrar cada paso del proceso (representación completa de un procedimiento).*

[6] El modelaje puede ocurrir en cualquier momento de la clase (incluso al final). Si la actividad de aprendizaje es de procedimiento por naturaleza, el modelaje 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 modelaje completo debe incluir el pensar en voz alta. Una acción se considera modelaje siempre que el docente demuestre/represente procedimientos y/o procesos de pensamiento relacionados con la actividad de aprendizaje.

B.4

ENSEÑANZA

VERIFICAR ENTENDIMIENTO

El docente verifica que la mayoría de los estudiantes entienden el contenido

El docente verifica el entendimiento para asegurarse de que la mayoría de los estudiantes comprenden el contenido de la clase. A su vez, el docente ajusta el ritmo de la clase para ofrecer a los estudiantes más oportunidades de aprendizaje. Esto puede ser observado en el aula a través de los siguientes comportamientos:

Puntaje	1	2	3	4	5
Rangos de Calidad de Comportamiento	BAJO		MEDIO		ALTO

	*En esta clase, el docente **no verifica** la comprensión por parte de los estudiantes.*	*En esta clase, el docente es eficaz al verificar la comprensión de sólo **algunos** estudiantes.*	*En esta clase, el docente es eficaz en 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 entendimiento 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 clarificación sobre el nivel de entendimiento.** *Por ejemplo: Cuando el docente está explicando un concepto, el docente pregunta, "¿Lo han entendido?" Los estudiantes responden al unísono "sí". Otro ejemplo es el docente que pregunta, "Esto es correcto, ¿verdad?" después de haber realizado un problema. La clase o un estudiante individual responden "Si, eso es correcto".*	El docente **hace preguntas, cuestiona a los estudiantes o utiliza otras estrategias que son efectivas para determinar el nivel de entendimiento de algunos estudiantes.** *Por ejemplo: El docente puede preguntar, "¿Cuánto es 7+8?" Solo unos cuantos estudiantes levantan su mano y de ese grupo el docente le pregunta a uno o dos estudiantes para que den la respuesta. Alternativamente, el docente hace la pregunta, pero no pide a los estudiantes que levanten la mano, sino que simplemente le pregunta a un estudiante que se ha ofrecido voluntariamente a contestar.*	El docente hace preguntas, cuestiona los estudiantes **o usa otras estrategias que son efectivas para determinar el nivel de entendimiento de la mayoría de los estudiantes.** *Por ejemplo: El docente puede decir, "Por favor levanten la mano si están de acuerdo con esta afirmación: Los triángulos equiláteros tienen ángulos iguales". También, el docente puede pedirles a los estudiantes que demuestren su nivel de comprensión al hacer que todos compartan sus respuestas, por ejemplo, al pedir a cada estudiante que lea la oración que escribió usando verbos en pasado.*
4.2 El docente supervisa a la mayoría de los estudiantes durante el trabajo individual/ grupal[7]	El docente **no supervisa a los estudiantes** cuando están trabajando de forma individual o en grupo. *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 algunos estudiantes** cuando están trabajando individualmente o en grupo para verificar su entendimiento. *Por ejemplo: El docente observa a algún estudiante que está trabajando para comprobar que el trabajo esté correcto, clarificar dudas, o hacer preguntas.*	El docente **supervisa sistemáticamente a la mayoría de los estudiantes** al circular por el aula y acercarse a los estudiantes para verificar el entendimiento. *Por ejemplo: Cuando los estudiantes están trabajando, el docente camina alrededor del aula, asegurándose de acercarse a estudiantes o grupos de forma sistemática. El docente observa el trabajo de la mayoría de los estudiantes, clarifica conceptos y hace preguntas.*
4.3 El docente ajusta la clase al nivel de los estudiantes	El docente **no ajusta la clase al nivel de los estudiantes[8].**	El docente **puede ajustar ligeramente la clase al nivel de algunos estudiantes, pero este ajuste es breve y superficial.** *Por ejemplo: Mientras los estudiantes completan un trabajo sobre el alfabeto, el docente nota que no están agregando el punto a la "i". En respuesta, él brevemente recuerda a la clase que agreguen el punto a tal letra.*	El docente **sustancialmente ajusta la clase al nivel de los estudiantes.** Cuando los estudiantes tienen conceptos erróneos, el docente inicia un intercambio de ideas para ayudarlos a entender todos los puntos erróneos, lo que entrega a los estudiantes más oportunidades de aprendizaje. El docente también puede ofrecer actividades más desafiantes para aquellos que ya tienen una comprensión avanzada. *Por ejemplo: Mientras los estudiantes completan un trabajo sobre el alfabeto, el docente nota que no están agregando el punto a la i. En respuesta, él brevemente detiene la actividad y revisa las diferencias entre la mayúscula y las minúscula de la letra i, antes de continuar con el trabajo sobre el alfabeto. Alternativamente, el docente nota que un estudiante ya terminó el trabajo y le puede dar otra actividad para completar mientras espera que el resto de la clase termine el trabajo.*

[7] *Este comportamiento se puntúa como "No Aplicable" si no se observa ningún trabajo individual o grupal.*
[8] *Incluso si no se percibe la necesidad de ajustar, si el docente no ajusta la clase, este comportamiento se califica como bajo.*

B.5

ENSEÑANZA

RETROALIMENTACIÓN

El docente entrega retroalimentación para profundizar el entendimiento de los estudiantes.

El docente entrega comentarios específicos o indicaciones a los estudiantes[9] para ayudarlos a identificar confusiones, comprender los logros y guía 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
Rangos de Calidad de Comportamiento	BAJO		MEDIO		ALTO
	*En esta clase, el docente **no es eficaz** en entregar retroalimentación para profundizar el entendimiento.*		*En esta clase, el docente **es algo eficaz** en entregar retroalimentación para profundizar el entendimiento.*		*En esta clase, el docente **es eficaz** en entregar retroalimentación para profundizar el entendimiento.*
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 evaluaciones simples** (por ejemplo, 'Eso es incorrecto'). *Por ejemplo: Cuando un estudiante responde la pregunta del docente, éste contesta diciendo, "Esa no es la respuesta correcta" y continúa con la clase.*		El docente **entrega comentarios/ indicaciones generales o superficiales a los estudiantes sobre sus confusiones.** *Por ejemplo: En una clase de matemática, el docente puede decir, "Olvidaste incluir el signo negativo", sin entregar más información.*		El docente **entrega comentarios/indicaciones específicas a los estudiantes, los cuales contienen información relevante para ayudarlos a clarificar sus confusiones.** *Por ejemplo: El docente puede decir, "¿Recuerdas lo que pasa cuando multiplicamos un número positivo con uno negativo? Mira tus apuntes. Ahora mira tu respuesta. ¿Qué necesitas cambiar para lograr la respuesta correcta?"*
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 a una pregunta del docente, el docente contesta diciendo, "Eso es correcto" y luego continúa con la clase.*		El docente **entrega comentarios/ indicaciones generales o superficiales a los estudiantes sobre sus éxitos.** *Por ejemplo: Si los estudiantes están escribiendo historias como parte de un trabajo, el docente puede decir, "¡Buen trabajo en el tercer párrafo!", sin especificar qué es lo que hizo bien el estudiante.*		El docente **entrega comentarios/indicaciones específicas a los estudiantes, los cuales contienen información relevante para ayudarlos a identificar sus éxitos.** *Por ejemplo: Si los estudiantes están escribiendo historias, el docente puede decir "Estás haciendo un buen trabajo en mantener al lector interesado en este párrafo donde dices 'nadie sabía lo que pasaría". Esta oración me hace querer seguir leyendo". O el docente puede destacar el trabajo de algunos estudiantes y decir al resto "Miren el trabajo de su compañero, ¿Ven como él usó la línea numérica para resolver este problema de substracción?", y luego procede a explicar cómo lo resolvió.*

[9] *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.*

B.6

ENSEÑANZA

PENSAMIENTO CRÍTICO

El docente construye las habilidades de pensamiento crítico de los estudiantes.

El docente construye 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
Rangos de Calidad de Comportamiento	BAJO		MEDIO		ALTO

	*En esta clase, el docente **no es eficaz** en desarrollar las habilidades de pensamiento crítico.*	*En esta clase, el docente **es algo eficaz** en desarrollar las habilidades de pensamiento crítico.*	*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, generalización o tienen más de una respuesta correcta*	El docente **no hace preguntas abiertas o solo hace una pregunta abierta.** El docente puede hacer preguntas cerradas que tienen una respuesta predeterminada. *Por ejemplo: El docente puede preguntar, "¿Quién es el personaje principal en esta historia?" o "¿Qué 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 puede preguntar, "¿Por qué el personaje era infeliz? ¿Qué te hace pensar eso? O "¿Por qué -2 es mayor que -6? Y luego pregunta, "¿Cómo usas la línea 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 puede preguntar: "¿Cómo crees que los personajes principales de la historia se prepararían para la competencia?". Luego de que un estudiante responde, el docente hace un seguimiento al preguntarle. "¿Qué hechos o ideas te hacen pensar eso?". Luego, él le pregunta a otro estudiante, "¿Qué crees que pasa después?". En una clase de matemática, el docente puede preguntar, "¿Cómo sabes que -2 es mayor que -6?". Luego de que el estudiante responde, el docente hace un seguimiento preguntando, "¿Qué pasaría si los números fuesen positivos?". Más tarde, el docente pregunta, ""¿Como usas la línea 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 oposición a 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 combinar 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 hacen preguntas abiertas o desarrollan actividades de pensamiento**	**Los estudiantes no hacen preguntas abiertas ni desarrollan actividades de pensamiento.** *Para ver ejemplos, revise la tabla de actividades de pensamiento en la próxima página.*	**Los estudiantes no hacen preguntas abiertas, pero sí desarrollan actividades de pensamiento superficiales.** *Para ver ejemplos, revise la tabla de actividades de pensamiento en la próxima página.*	**Los estudiantes hacen preguntas abiertas.** *Por ejemplo, luego de trabajar en problemas de sustracción, un estudiante pregunta, "¿Por qué 6 – 9 da como resultado un número negativo?"* **Alternativamente, ellos desarrollan actividades de pensamiento sustanciales.** *Para ver ejemplos, revise la tabla de actividades de pensamiento en la próxima página.*

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 Lengua	BAJO	MEDIO	ALTO
1. Aprendiendo a leer	Los estudiantes leen el alfabeto de forma repetitiva.	Los estudiantes emparejan fotos con una letra. Por ejemplo, hay distintas letras escritas en la pizarra. El docente llama a los estudiantes uno a uno y les da una imagen de trozo de fruta, diciendo, "¿Ves el pedazo de fruta que tienes? Piensa cuál es la primera letra del nombre de tu fruta y pon la imagen en la pizarra debajo de la letra correspondiente".	El docente tiene varias palabras cortas escritas en la pizarra. Él lee "gato" mientras señala las letras y les pregunta a los estudiantes qué pasaría si cambiaran la primera letra a "p" o "s". Luego, les pide elegir una palabra y ver qué pasa si ellos cambian la primera letra.
2. Comprensión de lectura	Los estudiantes toman turnos para leer una historia o simplemente escuchan al docente leer una historia.	Luego de leer una historia, el docente escribe una serie de preguntas en la pizarra que los estudiantes tienen que responder de forma independiente. Estas preguntas piden a los estudiantes identificar aspectos claves de la historia, tales como el protagonista, el contexto y la secuencia de eventos.	Luego de leer una historia, el docente dice, "Ahora quiero que hagan una predicción de lo que puede pasar a continuación en la historia. Escriban lo que piensan que podría pasar y luego compartan con su compañero de puesto cuando terminen".
3. Aprendiendo a escribir	Los estudiantes escriben ejemplos de oraciones de forma repetitiva.	El docente puede pedirles a los estudiantes que escriban oraciones donde el foco está en una estructura específica, utilizando una lista de verbos o sustantivos específicos.	Se les pide a los estudiantes analizar tres oraciones diferentes, nombrando las similitudes o diferencias entre las estructuras de las oraciones y que expliquen por qué usar una estructura de oración es mejor que otra.

Clase de matemática	BAJO	MEDIO	ALTO
1. Aprendiendo sobre los números	El docente hace memorizar a los estudiantes los números del 1–100.	Los estudiantes comparan números basándose en el tamaño y organizándolos por orden descendente o ascendente. Por ejemplo, el docente escribe 8, 29, 72, 63 y 7 en la pizarra. Luego, les pide a los estudiantes que escriban los números en orden ascendente. Alternativamente, el docente les dice a los estudiantes, "Miren este conjunto de números: 2, 5, 10, 19, 24. Escriban en dos columnas cuáles son los números pares y cuáles son los impares".	El docente escribe secuencias de números en la pizarra y pide a los estudiantes que encuentren los patrones. Por ejemplo, el docente escribe las siguientes secuencias de número en la pizarra: 3, 13, 17, 23; 6, 15, 24, 30 y 36; y 4, 12, 28, 32, 40. Luego, les pide a los estudiantes identificar qué es lo que cada grupo tiene en común.
2. Aprendiendo sobre substracción	Los estudiantes escuchan al docente explicar el concepto y luego copian los ejemplos de la pizarra.	El docente explica el proceso de la substracción. Luego, les pide a los estudiantes que desarrollen varios problemas de substracción, tales como "¿Cuánto es 10–5?", y escriban las respuestas en sus cuadernos.	El docente explica el proceso de la substracción. Luego, escribe un "menú" en la pizarra que incluye los precios. El docente les pide a los estudiantes imaginar que tienen $20 y que descubran cuánto cambio recibirían al comprar distintos productos.
3. Aprendiendo sobre gráficos de barra	Los estudiantes escuchan al docente explicar el concepto y luego copian los ejemplos de la pizarra.	En una clase sobre gráficos de barra, el docente usa una tabla con números y dibuja un gráfico de barras, mostrando las comidas favoritas de la clase. Luego, les pregunta, "¿Cuál barra es más grande? ¿Cuál es la más pequeña?"	En una clase sobre gráficos de barra, el docente dibuja un gráfico de barras que muestra las comidas favoritas de la clase. Luego pide a los estudiantes que trabajen en pares para interpretar la información a fin de identificar y clasificar las comidas de la más preferida a la menos preferida. Enseguida, les pide calcular cuántos estudiantes más prefieren la comida más preferida versus la menos preferida.
4. Aprendiendo sobre fracciones	Se les pide a los estudiantes que repitan la definición de una fracción a su compañero de puesto.	En una clase sobre fracciones, se les entrega a los estudiantes pedazos de papel cortados en varias formas y se les pide que doblen el papel en varias formas que representen fracciones. El docente les muestra cómo doblarlos en varias fracciones y luego, les pide trabajar en pares, diciendo, "Uno de ustedes va a doblar el papel en 1/5, el otro lo doblará en 1/3. Después, el que tenga la fracción más grande debe pararse".	El docente les pide a los estudiantes que doblen el papel en 6 partes. Luego, les dice, "Coloreen los 3/6 de sus papeles. Escriban la fracción de la parte coloreada del papel y vean cuántas otras fracciones pueden escribir para representar esa área. ¿Qué patrones identifican entre las fracciones?"
6. Encontrando el área de un rectángulo	El docente calcula el área de 3 rectángulos diferentes en la pizarra y les pide a los estudiantes que copien la información en sus cuadernos.	Luego de explicar cómo encontrar el área de un rectángulo, el docente dibuja un rectángulo en la pizarra, entrega las medidas y pide a los estudiantes que usen fórmulas que conocen para determinar el área.	Después de aprender cómo encontrar el área de un rectángulo, se les pide a los estudiantes que calculen el área del aula, el cual tiene la forma de un rectángulo.
7. Problemas escritos	El docente escribe un problema en la pizarra y les muestra a los estudiantes cómo resolverlo.	El docente escribe un problema en la pizarra y les muestra a los estudiantes cómo resolverlo. Luego, el docente les da los estudiantes una serie de problemas para resolver.	El docente escribe un problema en la pizarra y les muestra a los estudiantes cómo resolverlo. Luego, el docente les da los estudiantes una serie de problemas para resolver. El docente les pide a los estudiantes que expliquen cómo resolvieron los distintos problemas.

HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES

AUTONOMÍA

PERSEVERANCIA

HABILIDADES SOCIALES Y COLABORATIVAS

C.7

HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES

AUTONOMÍA

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
Rangos 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: Los estudiantes deben desarrollar una serie de problemas de matemáticas siguiendo una serie de pasos. O el docente les pide a los estudiantes que escriban oraciones sin entregar opciones de forma intencional.*	El docente **ofrece al menos una opción superficial a los estudiantes,** pero no está directamente relacionadas con la actividad de aprendizaje. *Por ejemplo: El docente puede permitir a los estudiantes que elijan el color del lápiz que van a usar para desarrollar una actividad, decidir dónde van a sentarse en el aula para desarrollar la actividad, elegir el orden en el cual desarrollar las actividades o votar cuál presentación de los estudiantes fue la mejor.*	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 puede permitir a los estudiantes elegir entre escribir un ensayo o hacer una presentación sobre su deporte favorito. En una clase de ciencias, el docente puede permitir a los estudiantes elegir qué animal investigar.*
7.2 El docente ofrece oportunidades a los estudiantes para que asuman roles/cargos dentro de la clase	El docente **no ofrece oportunidades a los estudiantes para que asuman roles/cargos dentro de la clase.** *Por ejemplo: La clase se basa principalmente en la enseñanza del docente y es altamente estructurada; consecuentemente, 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/ cargos 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/cargos 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 él abordó el principal desafío del problema.*
7.3 Los estudiantes se ofrecen para participar en la clase	**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.*	**La mayoría de los estudiantes se ofrecen 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).*

C.8

HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES

PERSEVERANCIA

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
Rangos de Calidad de Comportamiento	BAJO		MEDIO		ALTO

	*En esta clase, el docente **no es eficaz** en desarrollar la perseverancia de los estudiantes.*	*En esta clase, el docente **es algo eficaz** en desarrollar la perseverancia de los estudiantes.*	*En esta clase, el docente **es eficaz** en desarrollar la perseverancia de los estudiantes.*
8.1 **El docente reconoce los esfuerzos de los estudiantes** *en vez de enfocarse solamente en los resultados, inteligencia o habilidades naturales*	El docente **no reconoce los esfuerzos de los estudiantes.** Aunque el docente puede halagar a los estudiantes por "ser 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!"*	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 un estudiante obtiene un buen resultado en un examen, el docente puede decir, "¡Sé que hiciste un duro trabajo en esta tarea!" pero casi todo el tiempo el docente halaga a los estudiantes con comentarios como "listo" o "inteligente".*	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 un estudiante resuelve un problema complejo con el que ha tenido dificultades, el docente halaga y destaca el esfuerzo que ha puesto en resolver el problema. El docente puede decir, "¡Has progresado tanto en los problemas de multiplicación! Me alegro de que me pidieras ayuda. Si sigues practicando y utilizando las estrategias que hemos aprendido, ¡lo dominarás muy rápido!"*
8.2 **El docente tiene una actitud positiva hacia los retos/desafíos de los estudiantes**[10]	El docente **tiene una actitud negativa hacia el resto 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 retos 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 retos de los estudiantes,** y ayuda a los estudiantes a entender que el fracaso y la frustración son partes normales e importantes del proceso de aprendizaje. *Por ejemplo: Cuando un estudiante está teniendo dificultades con un problema, el docente dice, "Recuerda, ¡es normal sentirse frustrado cuando estamos intentando algo nuevo! Vamos a pensar cómo podemos resolver esto". El docente también anima al estudiante a pensar en los diferentes recursos que él podría usar para conseguir ayuda (preguntar a un amigo, buscar las respuestas en el libro).*
8.3 **El docente incentiva el establecimiento de metas**	**El docente no incentiva a los estudiantes a establecer metas a corto o largo plazo**[11]**.**	**El docente incentiva a los estudiantes a establecer metas a corto O largo plazo**[10]**.** *Por ejemplo: En el caso del establecimiento de metas a corto plazo, el docente puede decir, "¿Cuántas páginas del libro leerán cada día esta semana?". En el caso del establecimiento de metas a largo plazo, el docente puede decir, "Quiero que escriban en un papel el progreso que han hecho en los objetivos que establecimos al inicio del año escolar".* **Alternativamente, el docente puede hablar de la importancia de establecer metas en general.** *Por ejemplo: El docente puede decir, "Es importante pensar acerca de lo quieres ser cuando seas mayor". Adicionalmente, el docente puede destacar cómo un personaje de una historia les ayuda a los estudiantes a establecer metas a corto o largo plazo y cómo pueden trabajar para conseguirlo.*	**El docente incentiva a los estudiantes a establecer metas a corto Y a largo plazo**[10]**.** 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: "Pensemos acerca de los objetivos que establecimos al inicio del año escolar ¿Qué cosa harán esta semana para acercarse a ese objetivo?". Alternativamente, el docente puede hablar de las metas por separado (tal como en los ejemplos del nivel medio).*

[10] *Estos retos/desafíos pueden incluir cometer errores, obtener una baja calificación en un examen o sentirse frustrado al intentar entender un concepto.*
[11] *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).*

C.9

HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES

HABILIDADES SOCIALES Y COLABORATIVAS

El docente promueve un ambiente de colaboración 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.

Puntaje	1	2	3	4	5
Rangos de Calidad de Comportamiento	BAJO		MEDIO		ALTO

	*En esta clase, el docente **no es eficaz** 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 entre los estudiantes de forma superficial, a través de compartir opiniones, materiales o ideas.** *Por ejemplo: El docente les pide a los estudiantes que lean el trabajo de sus compañeros de puesto o que compartan los lápices.*	El docente **promueve la colaboración** entre estudiantes de forma sustancial, al pedirles que trabajen juntos para lograr un resultado, resolver un problema o completar una guía de trabajo o presentar una nueva idea. *Por ejemplo: El docente puede pedirles a los estudiantes que formen grupos o trabajen en pares en una actividad que requiere colaboración, tales como crear un esquema sobre el ciclo del agua o realizar una representación para mostrar una serie de palabras.*
9.2 (?) **El docente promueve las habilidades interpersonales de los estudiantes,** *tales como la toma de perspectiva, empatía, regulación emocional y resolución de conflictos*[12]	El docente **no promueve las habilidades interpersonales de los estudiantes.**	El docente **promueve las habilidades interpersonales de los estudiantes de una forma breve o superficial.** *Por ejemplo: El docente le puede decir a los estudiantes "Ayúdense entre ustedes" durante una actividad grupal, pedirle a un niño que diga "lo siento" a otro compañero o incentivar a que tomen turnos durante una actividad. Sin embargo, el docente no explica por qué estas conductas son importantes.*	El docente **promueve las habilidades interpersonales** de los estudiantes al incentivar la toma de perspectiva, empatía, regulación emocional o resolución de conflictos. *Por ejemplo: El docente le puede preguntar a un estudiante, "¿Cómo crees que eso le hizo sentir (compañero o personaje de un libro)?"* *Ver Preguntas frecuentes 9.2 para más ejemplos.*
9.3 **Los estudiantes colaboran entre ellos a través de sus interacciones**	Los estudiantes **no colaboran O cuando interactúan entre ellos, muestran conductas negativas.** *Por ejemplo: Cuando se les pide elegir un compañero para desarrollar una actividad, los estudiantes pueden intencionalmente excluir a uno o más de sus compañeros.*	Los estudiantes **colaboran de forma superficial;** también puede haber instancias mínimas donde los estudiantes muestran conductas negativas (por ejemplo, burlas, empujones, hostigamiento); sin embargo, estas son conductas aisladas, menores o lúdicas (ningún estudiante se disgusta) y no constituyen una característica principal de la clase. *Por ejemplo: Los estudiantes pueden compartir materiales dentro de un grupo, pero desarrollan la actividad de forma individual y no colaboran entre ellos en una serie de problemas.*	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 grupos para completar una actividad que requiere colaboración, tales como crear un esquema sobre el ciclo del agua o realizar una representación para mostrar una serie de palabras.*

[12] ***Toma de perspectiva:*** *La habilidad de considerar una situación desde un punto de vista diferente.*
Empatía: *La habilidad de reconocer y compartir las emociones de otro.*
Regulación emocional: *La habilidad de manejar y responder de forma efectiva ante una experiencia emocional.*
Resolución de conflictos: *El proceso que atraviesa un individuo para resolver un problema interpersonal. Esto puede incluir el uso de aspectos de toma de perspectiva, empatía, regulación emocional en una situación social.*

PREGUNTAS FRECUENTES

Tiempo de instrucción

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

Las transiciones ocurren en la mayoría de las clases; como se indica en el manual, uno debe considerar lo que la mayoría de los estudiantes están haciendo y si el docente les brinda oportunidades para aprender. Una transición termina oficialmente cuando la mayoría de los estudiantes comienzan la siguiente actividad de aprendizaje. Por ejemplo, si el docente, dice "Saquen sus libros y completen el ejercicio de la página 3", pero los estudiantes aún no han sacado sus libros en el momento de la observación instantánea, esto igual sería considerado una actividad de aprendizaje, ya que el docente ha dado una actividad para la mayoría de los estudiantes. Sin embargo, los estudiantes pueden no estar enfocados en la tarea.

(0.1b) ¿Cómo se codificaría la observación 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 un docente toma la asistencia, puede pedir a los niños que identifiquen los fonemas y pongan sus nombres en la pared debajo de la primera letra de sus nombres.

(0.2) ¿Se considera que un estudiante no está enfocado en la tarea si abandona el aula durante la observación instantánea?

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

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 les habla a los estudiantes usando un tono de voz cálido), esto igual puede dar lugar a un puntaje alto.

(1.2a) La comunicación no verbal, ¿sería considerada como lenguaje positivo?

Aunque los elogios para los estudiantes pueden ser de muchas formas, el comportamiento 1.2 solo busca evidencia de "lenguaje positivo". Como tal, la comunicación no verbal, como aplaudir o sonreír, no afectaría el puntaje. Sin embargo, si el docente hace una afirmación, como "demos un aplauso por hacer un gran trabajo", esto se contabilizaría como lenguaje positivo, no por los aplausos, sino porque el docente lo comunica verbalmente con un lenguaje positivo.

(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 coherencia 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 probablemente constituiría una calificación alta. Estos umbrales básicos (0, 1-4, al menos 5) son útiles y se pueden utilizar como una guía a seguir para determinar el puntaje.

(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 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.

(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, por favor levanten la mano"— 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 elemento 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.

(3.1) Los estudiantes están leyendo y discutiendo una historia para la clase, el docente dice, "Hoy vamos a hablar sobre [título de la historia]". ¿Esto contaría como indicar el objetivo de la clase?

Un objetivo de la clase debería decir por qué se está realizando la actividad, en vez de indicar cuál será la actividad a desarrollar. Por ejemplo, una actividad puede ser leer un texto sobre las plantas y luego responder las preguntas basándose en tal lectura, mientras que el objetivo de la actividad es aprender cómo las plantas realizan la fotosíntesis. En este caso, aunque el docente claramente define la actividad de la clase, debería existir algún objetivo que explique por qué están leyendo tal historia (para aprender nuevo vocabulario, diferentes partes del discurso, etc). Por tanto, esta frase por sí sola no contaría como una definición explícita del objetivo de la clase.

(3.2a) ¿Cómo codifico este comportamiento si el foco de la clase es el desarrollo de una actividad?

El contenido incluye las instrucciones de una actividad. Si las instrucciones de la actividad son confusas, el puntaje sería bajo. Si las instrucciones del docente son algo claras, esto se marcaría como de nivel medio. Si las instrucciones son claras, sería nivel alto.

(3.2b) El docente explica el contenido de manera clara; sin embargo, la explicación que brinda es incorrecta. ¿Aún así le asigno un puntaje alto?

Sí, si la explicación del contenido brindada por el docente es clara y fácil de entender, igual se consideraría un puntaje alto. Este elemento no evalúa la exactitud del contenido, sino más bien cómo el contenido es entregado. Por tanto, si las explicaciones son sólidas y consistentemente claras, sería codificado como alto. Este elemento no requiere que el observador tenga que distinguir entre material correcto e incorrecto.

(3.3a) ¿Qué es exactamente lo que cuenta como la vida diaria de los estudiantes y cómo se determina que es "significativa"?

El docente necesita indicar explícitamente cómo se relaciona el contenido con las vidas de los estudiantes, en lugar de que los observadores infieran lo que creen que está relacionado con las vidas de los estudiantes. Si el docente solo menciona objetos que los estudiantes pueden encontrar en su vida diaria, como "vamos a contar las flores", esto no se considera una conexión significativa. Sin embargo, si el docente hace una declaración explícita que se conecta con la vida del estudiante, como "aquí hay una flor como la que tenemos en el jardín", eso sería un intento de establecer una conexión. En el ejemplo anterior, salvo evidencia adicional, el comportamiento se calificaría como de nivel medio porque no está explícitamente conectado al objetivo de la clase. No obstante, si después de hacer la conexión explícita con su propio jardín conecta el ejemplo con el objetivo de la clase diciendo "si tenemos dos jardines con seis flores cada uno, ¿cuántas flores hay en total?", esto constituiría un puntaje alto porque el docente relacionó explícitamente el ejemplo con la vida diaria de los estudiantes y el objetivo de la clase.

(3.3b) ¿Qué cuenta como realizar conexiones con otros conocimientos?

¿Recordar lo aprendido en una clase anterior cuenta como conexión?

Puede que sí— particularmente si el docente intenta explícitamente conectar la clase con el conocimiento anterior. Por ejemplo, si el docente dice, "¿Recuerdan cuando aprendimos el alfabeto? Hoy lo usaremos para formar sílabas". Esto tendría un puntaje medio dado que, aunque el docente conecta explícitamente el nuevo contenido con el anterior, él solo lo hace de forma superficial. Sin embargo, si el docente brinda explicación adicional sobre cómo usar el alfabeto para formar sílabas, esto se codificaría como alto, ya que el docente no solo está recordando lo que se aprendió en una clase anterior e indicando cómo se conecta con el nuevo contenido, sino que construye sobre el contenido anterior para contextualizar el material nuevo. Si el docente simplemente recuerda lo aprendido en una clase anterior sin hacer una conexión explícita con la clase actual, esto sería codificado como bajo— por ejemplo, el docente puede decir, "¿Recuerdan que aprendimos sobre fracciones ayer? Hoy vamos a aprender sobre cifras decimales".

(3.4a) Tengo problemas con el modelaje, ¿cómo sé cuándo lo veo?

¿Qué deberíamos 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 demostrando el procedimiento (mostrando cómo realizar una tarea) o pensando en voz alta. 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 la letra de un problema, cómo determinar el tema en un texto). Cuando el docente ejecuta un procedimiento, muestra todos o algunos de los pasos en un proceso para un modelado completo o parcial. Mostrar el producto final podría verse diferente en todas las disciplinas; sin embargo, esencialmente les da a los estudiantes un ejemplo por el cual esforzarse.

(3.4b) ¿El modelado siempre tiene que suceder antes de la actividad?

Aunque la idea tradicional de modelar es cuando el docente demuestra o piensa en voz alta una tarea, 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 tarea promulgada o el pensamiento presentado en voz alta sea igual a la tarea 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 instrucción y modelado?

Para modelar, el docente necesita realizar la tarea o partes de la tarea 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 tarea es aprender el significado de las palabras nuevas en un texto y el docente simplemente proporciona a los estudiantes una definición de una palabra, mientras que esto puede contribuir a una explicación clara (3.2) no constituye necesariamente un modelado. Un ejemplo de modelado es si el docente demostrara 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 abrupta), 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 las longitudes en unidades estándar. Puede explicar la longitud de un centímetro y proporcionar ejemplos de objetos comunes que tienen un centímetro de largo; esto es parte de su explicación de instrucción (3.2). Para modelar, el docente puede mostrar a los estudiantes cómo estimar. Por ejemplo, puede mostrar que el ancho de su dedo es de aproximadamente 1 cm y que puede usar este conocimiento para tratar de estimar la longitud de un lápiz al pensar (o medir) cuántos anchos de su dedo entran a lo largo del lápiz.

(3.4d) Todavía tengo problemas con la identificación de modelos, ¿algún otro consejo?

Para determinar si el docente ha modelado:

1. Pregúntese: ¿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?
2. Pregúntese: ¿se les está pidiendo a los estudiantes que realicen un proceso o una habilidad de pensamiento?
    a. Si se les pide a los estudiantes que hagan una habilidad de pensamiento, el docente tendría que pensar en voz alta para obtener una calificación en el nivel "alto". Si la tarea es de procedimiento, el docente debe mostrar a los estudiantes todos los pasos del proceso.
    b. Luego, los estudiantes completan una actividad similar en esa clase o en un futuro cercano.

(3.4e) Si el docente modela un procedimiento — sobre división, por ejemplo — pero luego pide a los estudiantes que realicen una actividad de división diferente, ¿se considera modelado?

Si los estudiantes hicieron algo del procedimiento, podría ser un modelado parcial. Pero si lo que los estudiantes están haciendo no está relacionado con el procedimiento mostrado por el docente, no contaría como modelar. Por lo tanto, aunque la actividad no tiene que ser idéntica, algunos o todos los procedimientos que se modelaron deberían incluirse en la actividad para contar como evidencia para el modelado.

(4.4f) ¿Pueden los estudiantes y los docentes elaborar el modelado en conjunto o deberían estar enteramente dirigidos por el docente?

Aunque a menudo pensamos que los docentes presentan un modelo para el beneficio del estudiante, hay algunos casos donde 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 el conocimiento mediante la implementación de un procedimiento conjunto para llegar al producto final.

(4.1a) ¿Una actividad puede ser una forma de verificar el entendimiento?

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 del entendimiento; el docente debe revisar las respuestas de los estudiantes para que cuente como verificar entendimiento. Adicionalmente, revisar las tareas (o trabajos que fueron asignados antes del segmento observado) no cuenta como evidencia de verificación de entendimiento, 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 entendimiento? Específicamente ¿Cuál es la diferencia entre el nivel medio y 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 entendimiento 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 entendimiento 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; sin embargo, este sistema no permite al docente recolectar información sobre la MAYORÍA de los estudiantes respecto a su nivel de entendimiento durante el transcurso de una clase. Por ejemplo, una forma muy efectiva en que el docente puede determinar el nivel de entendimiento de la mayoría de los estudiantes es al preguntarles si están de acuerdo o en desacuerdo con ciertas afirmaciones, al mostrar sus pulgares hacia arriba o hacia abajo. Este comportamiento no captura si el docente hace algo con tal información (lo que es capturado en el comportamiento 4.3)

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

Sí. El docente puede verificar el entendimiento de los estudiantes sin entregar comentarios; a ratos es difícil saber si el docente está mirando el trabajo de un estudiante mientras camina alrededor del aula. Por tanto, si el docente simplemente camina alrededor del aula durante un trabajo grupal o individual, esto podría ser calificado como de nivel medio. Las señales visuales se deben tener en cuenta también: por ejemplo, el docente señala el trabajo de un estudiante, se inclina, dice algo que el observador puede no ser capaz de escuchar. Si el docente es observado monitoreando a la mayoría de los estudiantes de esta forma, esto sería evaluado como de nivel 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 ¿Cuenta esto como trabajo individual?

Sí, escribir en sus cuadernos es considerada una actividad de aprendizaje donde los estudiantes trabajan de forma independiente. Otros ejemplos de trabajo individual son: copiar ejemplos de la pizarra cuando el docente les pide y desarrollar actividades de forma individual indicadas por el docente (por ejemplo, escribir un sustantivo propio, dibujar, resolver ecuaciones, etc).

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

(4.3) 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 ajustarse 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 tarea, proporcionar a los estudiantes que terminan antes con tareas adicionales o más avanzadas o dar retroalimentación. 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.

(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.

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

Este es un buen ejemplo de lo qué 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 construir sobre las respuestas de los estudiantes. Por tanto, esto sería calificado como de nivel medio. Para ser de nivel alto, el docente necesita hacer tres o más preguntas abiertas Y debería construir sobre al menos una de las respuestas de los estudiantes.

(6.2/6.3) ¿Cómo evalúo 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 sólo puede calificar lo que ve o escucha. Si recibe alguna información sobre lo que hay en la hoja de trabajo (por ejemplo, a través de las instrucciones del docente o las preguntas de los estudiantes), usted evaluaría la actividad de acuerdo a los rangos de calidad indicados en el manual.

(6.3) ¿Responder preguntas de pensamiento cuenta como una actividad de pensamiento?

Responder una pregunta abierta contaría como desarrollar una actividad de pensamiento si los estudiantes desarrollan una actividad de pensamiento al dar su respuesta. Por ejemplo, luego de leer una historia, el docente puede preguntar: "¿Cómo creen que el personaje principal se sintió luego de perder la competencia?" Si un estudiante responde, "Yo creo que se sintió triste porque entrenó mucho y realmente quería ganar la competencia", esto contaría como desarrollar una actividad de pensamiento dado que el estudiante está explicando su pensamiento (revisar la tabla sobre Actividad de Pensamiento para ver más ejemplos de esto).

Sin embargo, si el docente hace una pregunta abierta y los estudiantes simplemente repiten el conocimiento aprendido como respuesta, esto no sería considerado una actividad de pensamiento. Por ejemplo, el docente puede preguntar, "¿Qué pasó luego de que el personaje principal perdió la competencia?" y un estudiante dice, "Él lloró", esto no contaría como actividad de pensamiento, ya que el estudiante está simplemente recordando información.

(7.1a) ¿Pueden considerarse las preguntas/actividades abiertas como una oportunidad para ofrecer opciones a los estudiantes?

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

(7.1b) ¿Cómo puedo evaluar este comportamiento si no hay ningún objetivo de aprendizaje claro?

Si no se establece ningún objetivo de aprendizaje o si éste no puede inferirse a partir de las actividades de aprendizaje, este comportamiento no puede ser calificado como alto. Sería evaluado como de nivel medio si se presenta una opción y 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 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?" y la mayoría de los estudiantes dan sus respuestas (levantando o no la mano, "¡Yo!", "¡La respuesta es 5!", etc, lo cual sería evaluado como de nivel alto; si solo algunos estudiantes responden, entonces sería calificado de nivel medio.

(8.1a) ¿Qué sucede si los estudiantes no parecen estar haciendo algún esfuerzo en la clase? ¿Cómo califico este comportamiento?

Si el docente no reconoce ningún esfuerzo, incluso si no proporciona ninguna actividad o pregunta que parezca desafiar a los estudiantes, o si parece que no están haciendo ningún esfuerzo, esto debe tener un puntaje bajo. Como docente, siempre hay cosas que los estudiantes están haciendo o han hecho (tareas recientes, por ejemplo) que pueden hacerles reconocer sus esfuerzos, incluso si les parece fácil.

(8.1b) ¿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 mucho en tu escritura! ¡Puedo ver que has estado practicando!" es un comentario que contaría como lenguaje positivo Y como reconocer los esfuerzos de los estudiantes. "¡Buen trabajo! ¡Escribes muy rápido!" 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/confusión, ¿cómo puedo saber la actitud del docente ante los desafíos?

Como las tres opciones son bajo, neutral 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.

(8.2b) El docente no regañó a un estudiante, pero sí pareció molesto; ¿Cómo se marcaría esto?

El ejemplo de la actitud negativa hacia los desafíos incluye "regañar", sin embargo, es importante considerar otras formas de negatividad. Es importante tener en cuenta las diferencias culturales (como 1.1).

(8.2c) ¿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 explicita, 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 sola instancia 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: Un niño se disgusta porque sus compañeros lo excluyen de un juego. El docente puede incentivar la toma de perspectiva al explicarle al niño 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: Un grupo de estudiantes están molestando a un compañero, el docente puede promover la empatía al pedirle al grupo que consideren cómo ellos se sentirían si fuesen ellos los que estuviesen siendo molestados.

Un ejemplo de regulación emocional: Un estudiante está disgustado, el docente puede promover la regulación emocional al entregarle estrategias al estudiante para manejar sus emociones, tales como respirar profundo o contar hasta 10.

Un ejemplo de resolución de conflictos: Hay un conflicto entre dos estudiantes, el docente puede incentivar la resolución de conflictos al reconocer el problema, reconocer 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 sigo teniendo preguntas?

Lea, lea, **lea** el manual, estas preguntas frecuentes y las justificaciones. Si el problema persiste, pregúntele a su entrenador o envíe un correo electrónico a teach@worldbank.org. Es mucho mejor abordar su pregunta que hacer una suposición y codificar incorrectamente un segmento de observación.

***"Teach* es un magnífico ejemplo de investigación llevado a un nivel práctico con la posibilidad de proporcionar un enorme valor social.** El uso imaginativo de una plataforma de observación como un dispositivo para monitorear lo que realmente sucede en el aula puede ser absolutamente revolucionario. En vez de simplemente lamentar la necesidad de mejorar la enseñanza en el aula, esta iniciativa transforma la investigación y evaluación en un claro mecanismo de mejora".

Eric Hanushek
Institución Hoover, Universidad de Stanford

"Antes de *Teach*, la falta de medidas de observación de acceso libre y gratuito, flexibles y fáciles de aprender que puedan ser usadas sistemáticamente en las aulas, ha sido un gran obstáculo en los esfuerzos internacionales para mejorar la educación. Observando no solo *lo que los docentes enseñan,* sino que *cómo enseñan* es un paso crítico para lograr mejoras. *Teach* no solo cierra esta brecha, sino que se distingue de las típicas medidas de observación en que puede ser usada de forma sistemática, pero también posee cierta flexibilidad incorporada para ajustar y adaptar según las variaciones culturales. El proceso de desarrollo de *Teach* ha sido meticuloso, basándose en un fuerte sustento teórico y décadas de investigación empírica. Aún más, como parte del trabajo de validación, *Teach* ha sido probado en más de 15 países en cuatro continentes, lo que representa una fortaleza única. Los docentes en aulas alrededor del mundo poseen un gran poder de moldear nuestro futuro. La medida *Teach* ofrece una ventana única en este espacio. "

Sara Rimm-Kaufman
Profesora de Educación, Centro de Estudios Avanzados de Enseñanza y Aprendizaje, Escuela de Educación, Universidad de Virginia

"*Teach* representa una gran innovación en nuestros esfuerzos por mejorar la educación para todos. Nos ayuda a abordar preguntas cruciales tales como: ¿Cómo pueden los docentes crear un ambiente propicio de aprendizaje y participativo? ¿Cómo deben enseñar los docentes para ayudar a los estudiantes a desarrollar bases de contenido fuertes y habilidades de pensamiento crítico? ¿Cómo pueden los docentes educar a estudiantes independientes, resilientes y competentes socialmente? ¡*Teach* será un catalizador para mejorar el aprendizaje alrededor del mundo!"

Oon Seng Tan
Director, Centro para la Investigación en Desarrollo Infantil, Instituto Nacional de Educación, Singapur

"Observar a los docentes en el aula es una estrategia poderosa para entender qué impulsa el aprendizaje y para entregar a cada docente la retroalimentación que necesita para ser más eficaz. *Teach* — el primer instrumento de observación de aula diseñado para países en desarrollo — es un recurso esencial para aquellos países que buscan mejorar sus resultados en educación. ***Teach* combina los mejores elementos de instrumentos previos en un paquete integrado que analiza el tiempo de instrucción de los docentes, el apoyo socioemocional para los estudiantes y el uso de prácticas docentes de alta calidad.** Sus materiales de capacitación para los observadores y software son todos de acceso abierto y fáciles de usar, y los resultados de *Teach* se pueden comparar con un gran número de países en desarrollo. *Teach* realiza una gran contribución a la calidad de la educación en el mundo en desarrollo".

Barbara Bruns
Centro para el Desarrollo Global y Universidad de Georgetown

"*Teach* proporciona una orientación excelente para observar y evaluar la enseñanza en el aula de forma global. El instrumento es impresionante no solo por su exhaustividad, sino que también por su especificidad, nombrando prácticas claves en el aula y describiendo ejemplos concretos sobre cómo esas prácticas ocurren en diferentes niveles de calidad. Un instrumento útil y accesible para los directores de las escuelas, administradores e incluso docentes".

Heather Hill
Profesora de Educación, Jerome T. Murphy, Escuela de Educación de Postgrado, Universidad de Harvard; Creadora del instrumento Mathematical Quality of Instruction (MQI)

"*Teach* ofrece un instrumento práctico para todos aquellos educadores alrededor del mundo que se toman en serio la mejora de la calidad de las prácticas docentes en el aula. Diseñado específicamente para una audiencia global, *Teach* se basa en una fuerte investigación y ha sido probado en diversos países. Aunque los protocolos de observación han sido usados primordialmente para evaluar la enseñanza, su gran promesa recae en la posibilidad de crear una visión de enseñanza común y entregar retroalimentación específica a los docentes sobre cómo mejorar sus prácticas docentes. *Teach* sin duda ofrece oportunidades de aprendizaje para docentes y líderes del mundo entero".

Pam Grossman
Decana y Profesora, George and Diane Weiss, Escuela de Educación de Postgrado, Universidad de Pensilvania; Creadora del instrumento Protocol for English Language Arts Teaching Observation (PLATO)

"*Teach* es un instrumento de observación de aula que ha sido claramente diseñado considerando las realidades de países del hemisferio sur. Por ejemplo, las explicaciones claras, los ejemplos bien hechos y las preguntas frecuentes facilitan la interpretación y aseguran la similitud en la comprensión entre observadores. **La simplicidad del instrumento lo hace particularmente adecuado para el propósito de monitorear aulas** y también para capturar ideas sobre mejoras adicionales en las prácticas docentes. *Teach* es también el primer instrumento de observación de aula que captura los esfuerzos de los docentes para fomentar las habilidades blandas. "

Sara Ruto
Directora, Acción Ciudadana por el Aprendizaje (PAL)