

# Evaluación del Desempeño Docente

## Habilidades de gestión del aprendizaje

### Rúbrica de observación de clase

#### 1. TIEMPO DE APRENDIZAJE

Se evalúa cómo el docente maximiza el tiempo de aprendizaje al mantener a la mayoría de los estudiantes enfocados en la tarea y ofreciendo actividades de aprendizaje durante la mayor parte del tiempo.

Indicadores	Rangos de calidad de comportamiento		
	Si	No	
1.1. El o la docente enseña u ofrece una actividad de aprendizaje para la mayoría de los estudiantes.	<p><b>Actividades de aprendizaje:</b></p> <p>Estas incluyen cualquier actividad que esté relacionada al contenido de la clase, independientemente de la calidad de la actividad.</p> <p><i>Por ejemplo: actividades de aprendizaje pueden incluir la enseñanza del docente, trabajo grupal, o estudiantes trabajando en actividades o leyendo de manera independiente. Nótese que, si el docente abandona el aula, pero les ha entregado una actividad de aprendizaje a los estudiantes, esto igual contaría como una actividad de aprendizaje.</i></p>	<p><b>Actividades que no son de aprendizaje:</b></p> <p>Estas incluyen cualquier actividad que no esté relacionada con el contenido de la clase, incluyendo actividades de manejo del aula, tales como tomar asistencia, disciplinar a los estudiantes o cualquier otra actividad que deje a los estudiantes esperando.</p> <p><i>Por ejemplo: el docente está escribiendo en la pizarra silenciosamente, sin pedirle a los estudiantes que copien. Otros ejemplos incluyen: cuando el docente toma la asistencia, puede leer los nombres de los estudiantes uno a uno; cuando se observa un mal comportamiento, detiene la clase para redireccionar el mal comportamiento del estudiante; cuando hay distracciones que vienen de afuera de la clase, puede parar la clase para ver lo que está ocurriendo; cuando está corrigiendo tareas, corrige la tarea de cada estudiante individualmente mientras que los demás no tienen nada que hacer. Adicionalmente, procesos típicos de una clase pueden ser prolongados, tales como la transición entre actividades, la preparación de los materiales para las actividades o completar tareas administrativas.</i></p>	
	<b>Bajo</b>	<b>Medio</b>	<b>Alto</b>
1.2. El estudiantado se mantiene enfocado en la actividad.	6 o más estudiantes no están enfocados en la actividad.	2–5 estudiantes no están enfocados en la actividad.	Todos los estudiantes están enfocados en la actividad (un estudiante puede no estar enfocado)

	Si	No
1.3. El estudiantado participa activamente en las actividades de aprendizaje.	<p><b>Actividades de aprendizaje activo:</b></p> <p>Las actividades de aprendizaje activo incluyen cualquier actividad relacionada con el contenido de la clase donde la mayoría de los estudiantes participan activamente.</p> <p><i>Por ejemplo: Las actividades de aprendizaje activo pueden incluir que los estudiantes escriban en sus cuadernos o lean sus libros. También puede incluir una discusión de toda la clase donde los estudiantes levantan la mano o están hablando. Si trabajan en grupos, los estudiantes pueden participar activamente escribiendo, dibujando un diagrama o participando en discusiones con otros miembros de la clase. Tenga en cuenta que, si el docente abandona el aula, pero la mayoría de los estudiantes participan activamente en una actividad de aprendizaje, aún contaría como participación activa.</i></p>	<p><b>Actividades de aprendizaje pasivo:</b></p> <p>Las actividades de aprendizaje pasivo incluyen cualquier actividad relacionada con el contenido de la clase donde la mayoría de los estudiantes están involucrados pasivamente.</p> <p><i>Por ejemplo: Las actividades de aprendizaje pasivo pueden incluir un docente enseñando un contenido mientras la mayoría de los estudiantes solo escuchan. También puede incluir a un estudiante resolviendo un problema en la pizarra mientras el resto observa. Si trabajan en grupos, los estudiantes también pueden participar pasivamente solo escuchando y no escribiendo o participando en discusiones con otros miembros de la clase. Tenga en cuenta, que, si el docente abandona el aula, pero la mayoría de los estudiantes participan pasivamente en una actividad de aprendizaje, aún contaría como participación pasiva.</i></p>

## 2. CULTURA DE AULA - AMBIENTE DE APRENDIZAJE

El docente crea un ambiente propicio para el aprendizaje, trata a todos los estudiantes con respeto, usa un lenguaje positivo, responde a las necesidades de los estudiantes y evita estereotipos o sesgos.

Indicadores	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 promover el buen comportamiento.	En esta clase, el docente es eficaz en crear un ambiente propicio para el aprendizaje.
2.1. El o la docente trata respetuosamente al estudiantado.	<p>El o la docente no trata a todos los estudiantes con respeto.</p> <p><i>Por ejemplo: El docente puede gritar a algunos estudiantes, regañarlos, ridiculizarlos, o usar castigos físicos para disciplinarlos.</i></p>	<p>El o la docente trata a todos los estudiantes con un poco de respeto.</p> <p><i>Por ejemplo: el docente no trata a los estudiantes de forma irrespetuosa (no grita ni ridiculiza a los estudiantes), pero no muestra signos explícitos de respeto hacia ellos (p. ej., llamar a los estudiantes por sus nombres, decir "por favor" o "gracias" o "lo siento"; o saludarlos con frases como "buenos días estudiantes" u otros signos de respeto culturalmente relevantes).</i></p>	<p>El o la docente trata a todos los estudiantes con respeto.</p> <p><i>Por ejemplo: El docente llama a los estudiantes por sus nombres, y usa expresiones como "gracias" y "por favor" o muestra otros signos de respeto culturalmente relevantes.</i></p>

<p>2.2. El o la docente usa lenguaje positivo con el estudiantado</p>	<p>El o la docente no usa un lenguaje positivo en su comunicación con los estudiantes. <b>Por ejemplo:</b> <i>En una clase, el docente pregunta y el estudiante responde incorrectamente, a lo que el docente dice: “¿No sabes? Pero si esto lo vimos hace dos semanas” o “Esto está mal. Ya expliqué esto varias veces y todavía no entienden. No sé qué más hacer con ustedes”.</i></p>	<p>El o la docente usa algo de lenguaje positivo en su comunicación con los estudiantes. <b>Por ejemplo:</b> <i>El docente puede decir cosas como “bien hecho” o “buen trabajo”, pero esto pasa de manera poco frecuente. Alternativamente, el docente puede usar gestos como aplaudir, mostrar el pulgar hacia arriba u otros signos de elogio culturalmente relevantes, aunque lo hace infrecuentemente.</i></p>	<p>El o la docente usa lenguaje positivo de manera consistente en su comunicación con los estudiantes. <b>Por ejemplo:</b> <i>El docente consistentemente usa frases alentadoras tales como: “¡Gran trabajo!” cuando los estudiantes muestran lo que hicieron, “¡Muy bien!” o “Démosle un aplauso al estudiante A”. Alternativamente, el docente puede usar gestos como aplaudir u otros signos de elogio culturalmente relevantes. Los estudiantes también pueden usar frases o gestos alentadores hacia sus compañeros.</i></p>
<p>2.3. El o la docente responde a las necesidades del estudiantado<sup>1</sup>.</p>	<p>El o la docente no es consciente de las necesidades de los estudiantes o no resuelve el problema en cuestión. <b>Por ejemplo:</b> <i>Un estudiante puede estar afectado por una mala calificación, y el docente lo ignora o desdeña el problema (p. ej., el docente le dice al estudiante que “lo supere” o “se recupere”). Alternativamente, un estudiante puede decirle al docente que tiene dificultades para ver el texto en la pizarra, y el docente ignora el comentario del docente y continúa con la clase.</i></p>	<p>El o la docente responde a las necesidades de los estudiantes, pero no resuelve el problema en cuestión. <b>Por ejemplo:</b> <i>Un estudiante puede estar afectado por una mala calificación. El docente se da cuenta y le pregunta al estudiante si hay algún problema, después de lo cual el estudiante indica que está afectado por su calificación. Luego, el docente le pide al estudiante que hable con el docente respectivo en otro momento, por lo tanto, no aborda el problema en cuestión. Alternativamente, un estudiante puede decirle al docente que tiene dificultades para ver el texto en la pizarra, y el docente le dice que debe recordar sentarse más cerca del frente la próxima vez; pero, no lo cambia de asiento.</i></p>	<p>El o la docente rápidamente responde a las necesidades de los estudiantes de una manera que resuelve específicamente el problema en cuestión. <b>Por ejemplo:</b> <i>Un estudiante puede estar afectado por una mala calificación. El docente se da cuenta y le pregunta al estudiante si hay algún problema, después de lo cual el estudiante indica que está afectado por su calificación. Luego, el docente habla en voz baja con el estudiante en su escritorio, lo que parece calmar al estudiante y resolver el problema. Alternativamente, un estudiante puede tener dificultades para ver las instrucciones escritas en la pizarra, por lo que el docente las reescribe en un texto más grande y/o proporciona una forma alternativa para que el estudiante acceda a la información (p. ej., en una hoja aparte u oralmente).</i></p>
<p>2.4. El o la docente no exhibe sesgos y desafía los estereotipos en el aula <b>(género)</b><sup>2</sup></p>	<p>El o la docente exhibe sesgos o refuerza los estereotipos en el aula. El o la docente podría mostrar esto al ofrecer a los estudiantes oportunidades desiguales para participar en las actividades del aula, o expresando expectativas desiguales respecto a las conductas o capacidades de los estudiantes.</p>	<p>El o la docente no exhibe sesgos, pero tampoco desafía los estereotipos en el aula. El o la docente ofrece a los estudiantes de todos los géneros las mismas oportunidades para participar en el aula y tiene expectativas similares para todos los estudiantes.</p>	<p>El o la docente no exhibe sesgos y desafía los estereotipos en el aula El o la docente ofrece a los estudiantes de todo los géneros las mismas oportunidades para participar en el aula, tiene expectativas similares para todos los estudiantes y desafía los estereotipos de género en la clase.</p>

<sup>1</sup> Este comportamiento se califica con NA (no aplicable) si no hay necesidades físicas, emocionales o materiales observables.

<sup>2</sup> En el caso que no se evidencien prácticas observables este indicador se califica con NA (no aplicable).

	<p><b>Por ejemplo:</b> El docente puede hacer que todas las niñas se sienten en la parte posterior del aula o solo les pide a los niños responder preguntas difíciles. Alternativamente, el docente pide igualmente a los estudiantes de todos los géneros que respondan preguntas difíciles, pero solo asigna a las niñas a limpiar la pizarra o entregar materiales de aprendizaje (por ejemplo, libros) a la clase.</p> <p>Otros ejemplos de sesgo de género son docentes que solo regañan a los niños, pero no a las niñas luego de responder incorrectamente una pregunta o mostrar un mal comportamiento. También podrían felicitar a las niñas, pero no a los niños luego de responder correctamente una pregunta.</p>	<p><b>Por ejemplo:</b> El docente permite igualmente a todos los géneros responder preguntas difíciles y felicita tanto a niños y niñas luego de responder correctamente las preguntas. El docente pide a niños y niñas que limpien la pizarra y distribuyan materiales de aprendizaje (por ejemplo, libros) a la clase.</p>	<p><b>Por ejemplo:</b> El docente permite igualmente a todos los géneros responder preguntas difíciles y felicita tanto a niños y niñas luego de responder correctamente las preguntas. También, el docente pide a niños y niñas que limpien la pizarra y distribuyan materiales de aprendizaje (por ejemplo, libros) a la clase. Además, usa ejemplos y explicaciones que representan a científicas, médicos y astronautas mujeres en vez de hombres y/o incentiva discusiones con estudiantes sobre los estereotipos de género y/o igualdad de género. El docente también puede promover activamente la participación igualitaria a través de comentarios tales como, “Escuchemos más de las niñas” o “Ahora que ya hemos escuchado a una niña, escuchemos a un niño”.</p>
--	---	--	--

### 3. CULTURA DE AULA - EXPECTATIVAS POSITIVAS DE COMPORTAMIENTO

El docente establece expectativas claras de conducta, reconoce comportamientos positivos y redirige el mal comportamiento de manera efectiva.

Indicadores	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
3.1. El o la docente establece expectativas claras de comportamientos para las actividades de la clase.	<p>El o la docente no establece expectativas de comportamiento para las actividades de la clase.</p> <p><b>Por ejemplo:</b> El docente puede decir, “Trabajen en la comprensión de lectura”, sin dar instrucciones sobre cuál es el comportamiento esperado para la actividad.</p>	<p>El o la docente establece expectativas de comportamiento poco claras o superficiales para las actividades de la clase.</p> <p><b>Por ejemplo:</b> El docente dice: “Por favor, cada uno complete esta evaluación” o “Discutan esto como grupo y no hablen todos al mismo tiempo”, sin aclarar qué implicaría tal comportamiento a medida que los estudiantes completen la actividad.</p>	<p>El o la docente establece expectativas claras de comportamiento a lo largo de la clase para las actividades.</p> <p><b>Por ejemplo:</b> El docente dice: “Por favor, cada uno complete esta evaluación. Mantengan el foco en su propio trabajo y no hablen con su vecino durante la evaluación”, antes de que los estudiantes comiencen a trabajar de forma individual. Al presentar una actividad grupal a la clase, el docente dice: “Discutan esto como grupo, y no hablen todos al mismo tiempo. Recuerden hablar uno a la vez y levantar la mano si quieren contribuir”. Alternativamente, no se observa al docente estableciendo expectativas claras de comportamiento, pero los estudiantes</p>

			<i>mantienen un buen comportamiento durante la clase.</i>
3.2. El o la docente reconoce el buen comportamiento de los estudiantes.	El o la docente no reconoce el buen comportamiento de los estudiantes	El o la docente reconoce el buen comportamiento de algunos estudiantes, pero no es específico respecto al comportamiento esperado.  <b>Por ejemplo:</b> <i>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.</i>	El o la docente reconoce el buen comportamiento de los estudiantes que cumple o excede las expectativas.  <b>Por ejemplo:</b> <i>Si un grupo está siguiendo las expectativas de comportamiento, el docente dice: “Me gusta cómo los estudiantes en el Grupo A compartieron sus diferentes estrategias para encontrar el ángulo faltante mientras el resto del grupo escuchaba y hacía preguntas”, “Este grupo prestó mucha atención a cada paso del procedimiento” o “Me gusta la responsabilidad con la que su grupo manejó el equipo durante ese experimento”.</i>
3.3. El o la docente redirige el mal comportamiento y se enfoca en una conducta esperada más que en el comportamiento indeseado <sup>3</sup> .	La redirección del mal comportamiento no es efectiva y el o la docente se centra en el comportamiento indeseado, en lugar de orientar hacia la conducta esperada.  <b>Por ejemplo:</b> <i>Si el docente nota que un estudiante está distraído, el docente para la clase y dice el nombre del estudiante preguntándole “¿Por qué no estás poniendo atención?” Alternativamente, el docente sigue ignorando al estudiante distraído quien entonces comienza a hacer bromas y a discutir con la estudiante que está sentada a su lado. Esto hace que toda la clase centre su atención en estos dos estudiantes.</i>	La redirección del mal comportamiento es efectiva, pero el o la docente se centra en el mal comportamiento en vez de en el comportamiento esperado.  <b>Por ejemplo:</b> <i>Al notar que dos estudiantes están hablando en voz alta después de terminar su actividad en parejas, el docente dice: “Ambos necesitan dejar de hablar ahora, están haciendo demasiado ruido”. Esta declaración se centra en el comportamiento negativo de los estudiantes disruptivos en lugar de en lo que se espera de ellos. En consecuencia, los estudiantes disruptivos se calman. En otro escenario, el docente redirige a los estudiantes diciendo: “Ahora que han terminado, ¿pueden compartir su método para resolver el problema con el Grupo A?” A pesar de que el docente se centró en un comportamiento positivo esperado de los estudiantes, en su mayor parte, continúan hablando en voz alta entre sí cuando se unen al Grupo A.</i>	Cuando surge un problema, la redirección del mal comportamiento es efectiva, el o la docente maneja la situación de forma adecuada y orienta a los estudiantes hacia la conducta esperada.  <b>Por ejemplo:</b> <i>Al notar que dos estudiantes están hablando en voz alta después de terminar su actividad en parejas, el docente dice: “Recuerden hablar en voz baja para que otros puedan concentrarse en su trabajo”. Siguiendo esta dirección, los estudiantes bajan el volumen de sus voces. En otro escenario, el docente dice: “Ahora que han terminado, ¿pueden compartir su método para resolver el problema con el Grupo A?” Después de esta solicitud, los estudiantes dejan de hablar en voz alta entre sí y comienzan a compartir su estrategia con el grupo que está a su lado. Alternativamente, no se observa al docente redirigiendo el comportamiento de los estudiantes, pero éstos mantienen una buena conducta durante la clase.</i>

<sup>3</sup> Un mal comportamiento ocurre cuando un estudiante causa una interrupción en el aula que interfiere con el flujo de la clase, distrae a otros estudiantes o molesta al docente.

## 4. APRENDIZAJE GUIADO (ENSEÑANZA) - FACILITACIÓN DE LA CLASE

El docente articula los objetivos alineados con las actividades de aprendizaje, explica claramente el contenido, conecta el aprendizaje con otros conocimientos y modela la actividad a través de ejemplos.

Indicadores	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.
4.1. El o la docente articula explícitamente los objetivos de la clase y relaciona las actividades con tales objetivos.	<p>El o la docente no establece ni escribe el(los) objetivo(s) de la clase, ni se puede inferir de las actividades de la clase.</p> <p><b>Por ejemplo:</b> Durante toda la clase, los estudiantes trabajan de forma individual en sus cuadernos. No hay nada visible en la pizarra, y el docente se dedica todo el tiempo a dar vueltas y revisar el trabajo de los estudiantes. El docente no establece un objetivo de clase, y es difícil inferir un objetivo de aprendizaje de las actividades.</p>	<p>El o la docente establece y/o escribe explícitamente un objetivo amplio de la clase o el objetivo no se establece y/o escribe explícitamente, pero se puede inferir de las actividades de la clase.</p> <p><b>Por ejemplo:</b> El docente dice: “Hoy estamos aprendiendo sobre estadística” o “Nos estamos enfocando en escribir”, sin dar más detalles. Alternativamente, las actividades de la clase pueden centrarse claramente en encontrar la moda de un conjunto de datos, pero el docente no articula explícitamente el objetivo.</p>	<p>El docente establece y/o escribe explícitamente el objetivo específico de la clase (un objetivo de aprendizaje) y las actividades de la clase están alineadas con ese objetivo.</p> <p><b>Por ejemplo:</b> Cerca del comienzo de la clase, el docente dice: “Hoy vamos a aprender cómo encontrar la moda de un conjunto de datos”. Cada actividad de la clase está claramente relacionada con este objetivo.</p>
4.2. El o la docente explica el contenido usando múltiples formas de representación.	<p>El o la docente explica el contenido usando una forma de representación o el contenido simplemente no se explica.</p> <p><b>Por ejemplo:</b> El docente dice: “Para encontrar el área de un círculo, hay que multiplicar pi por la raíz cuadrada del radio”, y no proporciona una representación escrita o visual de este proceso. O en una clase de biología, un docente explica verbalmente la función de un microscopio sin usar ninguna forma escrita u otra forma visual de representación para facilitar la comprensión de los estudiantes. Alternativamente, el docente no proporciona ninguna explicación del contenido.</p>	<p>El o la docente explica el contenido utilizando dos formas de representación.</p> <p><b>Por ejemplo:</b> Mientras enseña la ecuación para encontrar el área de un círculo, el docente explica verbalmente que el radio es “medio círculo” y proporciona una representación visual de esto dibujando un diagrama en la pizarra. O en una clase de biología, un docente explica verbalmente la función de un microscopio y sus diferentes partes. Más tarde, el docente señala un diagrama que muestra las diferentes partes de una célula de microscopio en la pizarra.</p>	<p>El o la docente explica el contenido utilizando tres formas de representación.</p> <p><b>Por ejemplo:</b> Mientras enseña la ecuación para encontrar el área de un círculo, el docente explica verbalmente y escribe en la pizarra que el radio es “medio círculo”. Además, el docente dibuja un diagrama en la pizarra que muestra el radio de un círculo. O en una clase de biología, un docente explica verbalmente la función de un microscopio y sus diferentes partes. Luego, el docente demuestra cómo usar un microscopio usando un instrumento de la vida real. Más adelante en la clase, el docente señala un diagrama de una celda en la pizarra.</p>
4.3. El o la docente establece conexiones entre los contenidos de la clase y otros conocimientos, las experiencias cotidianas de	<p>El o la docente no conecta lo que se está enseñando con otros conocimientos, la vida cotidiana de los estudiantes o los problemas del mundo real. El docente puede usar ejemplos relacionados con otros contenidos, la vida de los estudiantes o problemas del mundo</p>	<p>El o la docente puede intentar conectar la clase con otros conocimientos, la vida cotidiana de los estudiantes o problemas del mundo real, pero las conexiones son superficiales, confusas o poco claras.</p>	<p>El o la docente conecta la clase con otros conocimientos, la vida cotidiana de los estudiantes o problemas del mundo real de forma significativa.</p>

<p>los estudiantes o problemas del mundo real.</p>	<p>real, pero el docente no intenta conectarlos con la actividad de aprendizaje.  <b>Por ejemplo:</b> Durante una clase de química, el docente describe diferentes causas de contaminación del aire, pero no las relaciona con la vida cotidiana de los estudiantes o con problemas del mundo real. Alternativamente, el docente dice: “¿Recuerdan que ayer aprendimos a trasladar figuras? Hoy vamos a aprender cómo encontrar la moda de un conjunto de datos”, sin intentar conectar lo que se enseña con otros conocimientos.</p>	<p><b>Por ejemplo:</b> Durante una clase de química, el docente describe diferentes causas de contaminación del aire. El docente dice: “Los gases de escape de los vehículos son una causa de contaminación del aire que puede causar muchos problemas”. La conexión con la vida de los estudiantes o los problemas del mundo real es superficial e inespecífica. Alternativamente, el docente dice: “¿Recuerdan que ayer aprendimos a agrupar datos? Ahora vamos a encontrar la moda de nuestro conjunto de datos”. Al explicar cómo encontrar la moda, el docente no relaciona el proceso con el contenido de la clase anterior.</p>	<p><b>Por ejemplo:</b> Durante una clase de química, el docente relaciona las causas de la contaminación del aire con la vida diaria de los estudiantes y los problemas del mundo real. El docente dice: “Los gases de escape de los vehículos causan problemas en nuestro medio ambiente. En nuestra ciudad, el humo del diésel contamina nuestro aire, agua y suelo”. Las conexiones entre la clase y la vida cotidiana de los estudiantes y / o los problemas del mundo real son claras. Alternativamente, el docente conecta la clase con el contenido aprendido en una clase anterior sobre estadísticas diciendo: “¿Recuerdan ayer cuando recopilamos datos sobre lo que cada estudiante almorzó y encontramos la media de los datos? Hoy vamos a aprender cómo encontrar la moda. La moda es otra medida estadística que representa un valor típico en nuestro conjunto de datos”.</p>
<p>4.4. El o la docente modela los procesos de aprendizaje mediante demostraciones o de verbalización de su pensamiento en voz alta<sup>4</sup>.</p>	<p>El o la docente no modela el procedimiento, la habilidad o el proceso cognitivo que los estudiantes deben realizar.  <b>Por ejemplo:</b> El docente pasa toda la clase enseñando, y no hay actividades de procedimiento que el docente demuestre, o el docente asigna trabajo individual pero no modela ninguna actividad a los estudiantes.</p>	<p>El o la docente modela parcialmente la actividad de aprendizaje; demuestra solo algunas partes del procedimiento o del proceso cognitivo que los estudiantes deben ejecutar.  <b>Por ejemplo:</b> En una clase de matemáticas, el docente demuestra cómo dibujar un gráfico de barras, pero no aclara cómo se extrajeron los datos del texto para crear el gráfico de barras. O en una clase de lenguaje, el docente muestra a los estudiantes cómo escribir su dirección y fecha en una carta formal, pero no modela otras reglas o características de la escritura formal de cartas (por ejemplo, el uso de saludos).</p>	<p>El o la docente modela completamente la actividad de aprendizaje, demostrando todas las partes del procedimiento o explicando el proceso mientras verbaliza su pensamiento en voz alta.  <b>Por ejemplo:</b> El docente muestra maneras de resolver un problema matemático (demuestra un procedimiento) y mientras lo hace, dice lo que está pensando en cada paso (piensa en voz alta). O si los estudiantes están calculando el área de un círculo, el docente muestra cada paso (demostración completa de un procedimiento) con diagramas visuales u otros materiales y dice lo que están pensando en cada paso.</p>

<sup>4</sup> El modelado es una estrategia pedagógica mediante la cual el docente demuestra explícitamente un procedimiento, una habilidad o un proceso cognitivo que los estudiantes deberán ejecutar en la clase o en el corto plazo, proporcionando un ejemplo claro que orienta el desempeño esperado (Banco Mundial 2021a, 2021b y 2021c)

## 5. APRENDIZAJE GUIADO (ENSEÑANZA) – VERIFICACIÓN DE LA COMPRENSIÓN

El o la docente verifica la comprensión de los estudiantes mediante preguntas y estrategias, monitorea el trabajo individual o grupal y adapta la enseñanza según el nivel de los estudiantes.

Indicadores	Rangos de calidad de comportamiento		
	Bajo	Medio	Alto
	En esta clase, el docente no verifica la comprensión de ningún estudiante.	En esta clase, el docente es eficaz para verificar la comprensión de solo algunos estudiantes.	En esta clase, el docente es eficaz para verificar la comprensión de la mayoría de los estudiantes.
5.1. El o la docente hace preguntas, cuestiona o usa otras estrategias para determinar el nivel de comprensión del grupo de estudiantes.	<p>El o la docente no hace preguntas a los estudiantes o cuando lo hace, todos responden en sincronía, lo que se acepta sin mayor verificación sobre el nivel de comprensión.</p> <p><b>Por ejemplo:</b> Al explicar un concepto, el docente pregunta: “¿Todos entienden cómo identificar un ángulo cóncavo?” Los estudiantes responden al unísono: “Sí, entendimos”. O el docente pregunta: “Este es un ángulo cóncavo, ¿verdad?” después de dibujar un ángulo en la pizarra. La clase o un estudiante individual responde: “Sí, lo es”.</p>	<p>El o la docente hace preguntas, cuestiona a los estudiantes o utiliza otras estrategias que son efectivas para determinar el nivel de comprensión de algunos estudiantes.</p> <p><b>Por ejemplo:</b> El docente pregunta: “¿Quién puede darme un ejemplo de un ángulo cóncavo?” Solo unos pocos estudiantes responden levantando la mano, y de ese grupo, el docente llama a 1 o 2 estudiantes para responder.</p> <p>Alternativamente, el docente hace la pregunta, pero no les pide a los estudiantes que levanten la mano en respuesta, sino que permite que los estudiantes ofrezcan voluntariamente sus respuestas.</p>	<p>El o la docente hace preguntas, cuestiona a los estudiantes o usa otras estrategias que son efectivas para determinar el nivel de comprensión de la mayoría de los estudiantes.</p> <p><b>Por ejemplo:</b> El docente dice: “Por favor, levanten la mano si están de acuerdo con esta afirmación: Un ángulo cóncavo es uno que es mayor que 180 grados”. El docente también les pide a los estudiantes que demuestren su conocimiento haciendo que todos compartan sus respuestas (p. ej., haciendo que cada estudiante comparta su dibujo de un ángulo cóncavo).</p>
5.2. El o la docente supervisa a la mayoría de los estudiantes durante el trabajo individual/grupal. <sup>5</sup>	<p>El o la docente no supervisa a los estudiantes cuando están trabajando de forma individual o grupal.</p> <p><b>Por ejemplo:</b> El docente se sienta en su escritorio o permanece de pie en frente a la clase cuando los estudiantes están trabajando.</p>	<p>El o la docente supervisa a algunos estudiantes cuando están trabajando individualmente o en grupos para comprobar su comprensión.</p> <p><b>Por ejemplo:</b> El docente observa el trabajo de algunos estudiantes para verificar su precisión, escucha algunas discusiones cuando los estudiantes trabajan en grupos, aclara conceptos o hace preguntas.</p>	<p>El o la docente supervisa sistemáticamente a la mayoría de los estudiantes al circular por el aula y acercarse a los estudiantes para verificar la comprensión.</p> <p><b>Por ejemplo:</b> Cuando los estudiantes están trabajando, el docente camina por el aula, acercándose sistemáticamente a los estudiantes o grupos, para observar el trabajo de la mayoría de los estudiantes, escuchar la</p>

<sup>5</sup> Este comportamiento se puntúa como NA (no aplicable) si no se observa ningún trabajo individual o grupal.

			<i>mayoría de las discusiones grupales, aclarar conceptos y/o hacer preguntas.</i>
5.3. El o la docente ajusta la clase al nivel de conocimiento que el grupo de estudiantes tiene sobre el tema.	El o la docente no ajusta la clase para los estudiantes y continúa con el plan de estudios incluso cuando los estudiantes indican que no son capaces de seguir el ritmo <sup>6</sup> .	El o la docente ajusta ligeramente la clase, pero este ajuste es breve y superficial.  <i><b>Por ejemplo:</b> A medida que los estudiantes completan una serie de ecuaciones que involucran la multiplicación de números decimales, el docente nota que no están incluyendo puntos decimales en sus respuestas. En respuesta, el docente recuerda brevemente a la clase que incluya puntos decimales en sus respuestas. O cuando un docente le pide a un estudiante que explique la función del esqueleto humano central (axial) y al estudiante le cuesta recordar este hecho, el docente le dice al estudiante que consulte el tema en su libro.</i>	El o la docente ajusta sustancialmente la clase al nivel de los estudiantes al proporcionarles más oportunidades de aprender. El docente puede presentar la información de una manera diferente para ayudar a los estudiantes a comprender mejor el concepto que se enseña. El docente también puede proporcionar actividades más desafiantes para aquellos que ya tienen una comprensión avanzada.  <i><b>Por ejemplo:</b> A medida que los estudiantes completan una serie de ecuaciones que involucran la multiplicación de números decimales, el docente nota que no están incluyendo puntos decimales en sus respuestas. En respuesta, el docente detiene brevemente la actividad y revisa el proceso para multiplicar los números decimales antes de continuar con la actividad. O cuando un docente le pide a un estudiante que explique la función del esqueleto humano central (axial) y al estudiante le cuesta recordar este hecho, el docente usa un modelo visual o una imagen para revisar su papel en el cuerpo humano. Alternativamente, si el docente nota que un estudiante ya ha completado con éxito la actividad, le da a ese estudiante otra actividad más desafiante para completar mientras espera al resto de la clase.</i>

<sup>6</sup> Incluso si no se percibe la necesidad de ajustar, si el docente no ajusta la clase, este comportamiento se califica como bajo.

## 6. APRENDIZAJE GUIADO (ENSEÑANZA) – RETROALIMENTACIÓN ESPECÍFICA

El o la docente proporciona retroalimentación específica que ayuda a los estudiantes a clarificar conceptos o identificar sus logros.

Indicadores	Rangos de calidad de comportamiento		
	Bajo	Medio	Alto
	En esta clase, el docente no es eficaz en entregar retroalimentación para profundizar la comprensión	En esta clase, el docente es algo eficaz en entregar retroalimentación para profundizar la comprensión.	En esta clase, el docente es altamente eficaz en entregar retroalimentación para profundizar la comprensión.
6.1. El o la docente hace comentarios específicos o cuestiona al estudiantado para ayudarlos a clarificar sus <u>confusiones</u> <sup>7</sup> .	<p>El o la docente o bien no entrega comentarios/indicaciones a los estudiantes acerca de sus confusiones o los comentarios entregados son simples evaluaciones (por ejemplo, 'Eso es incorrecto').</p> <p><b>Por ejemplo:</b> Cuando un estudiante responde incorrectamente la pregunta de un docente, el docente responde diciendo: "Esa no es la respuesta correcta" y sigue adelante. Alternativamente, el docente no reconoce la respuesta incorrecta del estudiante y le pregunta a otro estudiante diciendo: "No, ¿alguien más?" sin brindar retroalimentación.</p>	<p>El o la docente entrega comentarios/indicaciones generales o superficiales a los estudiantes sobre sus confusiones.</p> <p><b>Por ejemplo:</b> En una clase de matemáticas, el docente dice: "Olvidaste incluir el signo negativo", sin proporcionar más información o indicaciones. En una clase de inglés, el docente dice: "Recuerden usar un apóstrofe cuando escriba la palabra 'Let's' en su oración", sin explicar por qué se necesita un apóstrofe.</p>	<p>El o la docente entrega comentarios/ indicaciones específicas a los estudiantes, los cuales contienen información relevante para ayudarlos a clarificar sus confusiones.</p> <p><b>Por ejemplo:</b> En una clase de matemáticas, el docente dice: "¿Recuerdan lo que sucede cuando multiplicamos un número positivo y uno negativo? Veamos tus apuntes. Ahora, veamos tu respuesta. ¿Qué necesitas cambiar para encontrar la respuesta correcta?" En una clase de inglés, el docente dice: "Mira la palabra 'lets' en tu oración. ¿Qué significa? ¿Recuerdas lo que tenemos que hacer cuando usamos contracciones? ¿Qué deberías incluir?"</p>
6.2. El o la docente hace comentarios específicos o cuestiona al estudiantado para ayudarlos a identificar sus <u>logros</u> <sup>8</sup> .	<p>El o la 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').</p> <p><b>Por ejemplo:</b> Cuando un estudiante responde correctamente la pregunta de un docente, el docente responde diciendo: "Eso es correcto" y sigue adelante. Alternativamente, el docente no reconoce la respuesta correcta del estudiante y le hace una pregunta a otro estudiante sin brindar retroalimentación.</p>	<p>El o la docente entrega comentarios/indicaciones generales o superficiales a los estudiantes sobre sus logros.</p> <p><b>Por ejemplo:</b> Si los estudiantes están dibujando un gráfico de barras, el docente dice: "Buen trabajo en tu gráfico de barras" o "Tu gráfico de barras está bien organizado", sin especificar qué hizo bien ese estudiante en particular.</p>	<p>El o la docente entrega comentarios/indicaciones específicas a los estudiantes, los cuales contienen información relevante para ayudarlos a identificar sus logros.</p> <p><b>Por ejemplo:</b> Si los estudiantes están dibujando un gráfico de barras, el docente dice: "Hiciste un buen trabajo en la construcción de este gráfico de barras. Sus ejes horizontales y verticales están claramente marcados, igualmente espaciados y correctamente etiquetados". O el docente resalta el trabajo de un estudiante y le dice a la clase: "Miren el trabajo de su compañero ¿ven cómo usó intervalos más</p>

<sup>7</sup> Los comentarios específicos hacen alusión a piezas de información, tales como pistas o preguntas entregadas por el docente que incentivan a los estudiantes sobre sus confusiones.

<sup>8</sup> Los comentarios específicos hacen alusión a piezas de información, tales como pistas o preguntas entregadas por el docente que incentivan a los estudiantes sobre sus logros.

			grandes en el eje horizontal para tener menos barras?" y luego procede a explicar cómo el estudiante usó intervalos más grandes para representar los datos de manera más eficiente.
--	--	--	---

## 7. APRENDIZAJE GUIADO (ENSEÑANZA) – PENSAMIENTO CRÍTICO

El o la docente anima a los estudiantes a analizar el contenido críticamente mediante preguntas abiertas y actividades de análisis. Los estudiantes exhiben pensamiento crítico a través de preguntas abiertas y actividades de reflexión.

Indicadores	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.
7.1. El o la docente hace preguntas abiertas.	<p>El o la docente no hace preguntas abiertas o hace solo una pregunta abierta. El docente puede hacer preguntas cerradas que tienen una respuesta predeterminada.</p> <p><b>Por ejemplo:</b> El docente pregunta: "¿Quién es el personaje principal de esta historia?" o "¿Cuál número es mayor, -2 o -6?"</p>	<p>El o la 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.</p> <p><b>Por ejemplo:</b> El docente pregunta: "¿Por qué el personaje era infeliz? ¿Qué te hace pensar eso?" O "¿Por qué -2 es mayor que -6?" Y luego pregunta: "¿Cómo se usa la recta numérica para determinar si -8 o -4 es mayor?"</p>	<p>El o la docente hace tres o más preguntas abiertas a los estudiantes y elabora sobre al menos de las respuestas de los estudiantes al pedir que justifiquen su razonamiento, brinden mayor explicación o clarifiquen sus ideas.</p> <p><b>Por ejemplo:</b> El docente pregunta: "¿Cómo crees que los personajes principales de la historia se prepararían para la competencia?" Después de que un estudiante responde, el docente sigue preguntando: "¿Qué hechos o ideas te hacen pensar eso?" Luego le pregunta a otro estudiante: "¿Qué crees que sucederá después?" En una clase de matemáticas, el docente pregunta: "¿Cómo sabes que -2 es mayor que -6?" Después de que el estudiante responde, el docente sigue preguntando: "¿Qué pasaría si los números fueran positivos?" Más adelante en la clase, el docente pregunta: "¿Cómo se usa la recta numérica para determinar si -8 o -4 es mayor?"</p>
7.2. El o la docente ofrece actividades de	El o la docente no ofrece actividades de pensamiento crítico. Clases donde no hay actividades de pensamiento incluyen aquellas donde los estudiantes simplemente escuchan al docente o desarrollan actividades repetitivas.	El o la docente ofrece actividades de pensamiento crítico superficiales. Actividades superficiales incluyen emparejar una serie de elementos, identificar conceptos o piezas claves de información, y comparar y contrastar características. También incluyen aplicar información o técnicas	El o la 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

pensamiento crítico. <sup>9</sup>		aprendidas a actividades similares a las que el docente ya ha demostrado.	a actividades nuevas que el docente no ha demostrado.
7.3. El estudiantado desarrolla actividades de pensamiento crítico.	Los estudiantes no realizan actividades de pensamiento crítico.	Menos de dos tercios de los estudiantes en la clase realizan actividades de pensamiento crítico.	La mayoría de los estudiantes realizan actividades de pensamiento.
7.4. El estudiantado explica sus ideas o hace preguntas abiertas.	Los estudiantes no explican sus ideas al docente durante las actividades de la clase, ni hacen preguntas abiertas. Responden a las preguntas y/o contribuyen a las discusiones brevemente diciendo “Sí” o “No” u ofreciendo un hecho simple. <b>Por ejemplo:</b> En una clase de matemáticas, el docente dice: “¿Cuál es la probabilidad de tirar dos seis cuando se lanzan dos dados?” El estudiante responde, “1/36” pero no explica cómo resolvieron la respuesta. O en una clase de ciencias, el docente dice: “¿Cuáles son las tres escalas de temperatura que se usan hoy en día?” El estudiante responde: “Celsius, Kelvin y Fahrenheit”, pero no explica por qué se aplican diferentes escalas.	Los estudiantes explican sus ideas al docente durante las actividades de clase o hacen preguntas abiertas, aunque esto sucede con poca frecuencia (solo una vez). <b>Por ejemplo:</b> Un estudiante explica cómo resolvió la respuesta a un problema matemático diciendo: “Calculé que la probabilidad de lanzar dos seises cuando se lanzan dos dados es 1/36 multiplicando 1/6 la probabilidad de lanzar un seis cuando se lanza un dado por el mismo número. Entonces, multipliqué 1/6 x 1/6, y esto me dio la respuesta 1/36”. O durante una clase de ciencias, un estudiante pregunta: “¿Por qué hay diferentes escalas para medir la temperatura?”	Los estudiantes frecuentemente explican sus ideas al docente durante las actividades de clase o hacen preguntas abiertas (más de una vez). <b>Por ejemplo:</b> Un estudiante explica cómo resolvió la respuesta a un problema matemático diciendo: “Calculé que la probabilidad de tirar dos seises cuando se lanzan dos dados es 1/36 multiplicando la probabilidad de lanzar un seis cuando se lanza un dado por el mismo número. Entonces, multipliqué 1/6 x 1/6, y esto me dio la respuesta 1/36”. Otro estudiante luego explica su método para encontrar la respuesta diciendo: “Resolví esto dibujando una mesa que tenía todos los resultados posibles de tirar dos dados. Calculé que había 36 combinaciones posibles, y que solo una de estas combinaciones era dos seises”.

## 8. ENSEÑANZA DE HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES – AUTONOMÍA

El o la docente promueve autonomía mediante oportunidades de liderazgo, permite que los estudiantes tomen decisiones y asuman roles significativos en el aula. Los estudiantes demuestran autonomía al participar activamente en las actividades de la clase.

Indicadores	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.
8.1. El o la docente ofrece opciones al estudiantado para	El o la docente no ofrece opciones a los estudiantes de forma explícita para que realicen actividades y/o tareas. El docente decide cómo las actividades se deben	El o la docente ofrece al menos una opción superficial a los estudiantes para que realicen las actividades y/o tareas, pero que no está directamente	El o la docente ofrece explícitamente al menos una opción sustancial a los estudiantes para que realicen actividades y/o tareas, la cual está relacionada con el objetivo de

<sup>9</sup> En el caso que no se evidencien prácticas observables este indicador se califica con NA (no aplicable).

<p>que desarrollen sus tareas.</p>	<p>completar, sin ofrecer diferentes estrategias que los estudiantes puedan usar para abordar la actividad.</p> <p><b>Por ejemplo:</b> Se les pide a los estudiantes que completen un conjunto de ecuaciones matemáticas siguiendo un conjunto prescrito de pasos. O el docente les dice a los estudiantes que escriban un ensayo argumentativo con un compañero sin proporcionar ninguna opción con respecto a la persona con la que el estudiante trabajará o el tema a desarrollar.</p>	<p>relacionadas con la actividad de aprendizaje.</p> <p><b>Por ejemplo:</b> El docente permite a los estudiantes elegir el orden en el que completarán las actividades (p. ej.: completar un conjunto de ecuaciones matemáticas o practicar las tablas de multiplicar de forma individual) o elegir a su propio compañero cuando se les pide que escriban un ensayo argumentativo.</p>	<p>aprendizaje.</p> <p><b>Por ejemplo:</b> El docente permite a los estudiantes usar sus propios métodos para resolver ecuaciones matemáticas (p. ej.: mediante el uso de materiales concretos, diagramas o fórmulas escritas) o permite que los estudiantes elijan qué problema matemático resolver a partir de varios ejemplos. O el docente permite a los estudiantes elegir el tema de su ensayo argumentativo o elegir entre escribir un ensayo, dar una charla o hacer una presentación visual.</p>
<p>8.2. El o la docente ofrece oportunidades para asumir roles dentro de la clase.</p>	<p>El o la docente no ofrece oportunidades a los estudiantes para que asuman roles dentro de la clase.</p> <p><b>Por ejemplo:</b> La clase se basa principalmente en la enseñanza del docente y es altamente estructurada; y la participación de los estudiantes se limita a copiar información. En esta clase, los estudiantes nunca tienen la posibilidad de ir a la pizarra o leer un texto.</p>	<p>El o la docente ofrece oportunidades a los estudiantes para que asuman roles limitados dentro de la clase.</p> <p><b>Por ejemplo:</b> 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.</p>	<p>El o la docente ofrece oportunidades a los estudiantes para que asuman roles significativos dentro de clase, en los cuales son responsables de partes de la actividad de aprendizaje.</p> <p><b>Por ejemplo:</b> El docente le da la oportunidad a un estudiante de resolver una ecuación en la pizarra y explicar al resto de la clase cómo abordó los desafíos principales del problema. O el docente puede asignar a un estudiante el papel de un tutor para ayudar a apoyar el aprendizaje de otro estudiante o el papel de líder de grupo para ayudar a facilitar la discusión y participación grupal.</p>
<p>8.3. El estudiantado se ofrece para participar en la clase.</p>	<p>Los estudiantes no se ofrecen para participar en la clase.</p>	<p>Solo algunos estudiantes se ofrecen para participar al expresar sus ideas y asumir roles.</p> <p><b>Por ejemplo:</b> Cuando el docente hace una pregunta, solo algunos estudiantes levantan la mano para participar; más tarde, cuando el docente hace otra pregunta, los mismos estudiantes levantan la mano. Alternativamente, cuando el docente les pide a los</p>	<p>La mayoría de los estudiantes se ofrece para participar al expresar sus ideas y asumir roles.</p> <p><b>Por ejemplo:</b> Cuando el docente hace una pregunta, varios estudiantes levantan la mano para compartir sus respuestas. Los estudiantes también se pueden ofrecer sin que el docente les pregunte (por ejemplo, un estudiante se ofrece a compartir una experiencia relacionada con el contenido cuando el docente está explicando un concepto). O cuando el docente</p>

		<i>estudiantes que se pongan de pie si desean participar en un debate en clase, solo unos pocos estudiantes se ponen de pie y exponen sus argumentos a la clase.</i>	<i>les pide a los estudiantes que se pongan de pie si desean participar en un debate en clase, la mayoría de los estudiantes se ponen de pie y exponen sus argumentos a la clase.</i>
--	--	--	---

## 9. ENSEÑANZA DE HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES – PERSEVERANCIA

El o la docente promueve la perseverancia al reconocer el esfuerzo, enmarcando los retos como parte del aprendizaje y animando a los estudiantes a fijarse metas a corto y largo plazo.

Indicadores	Rangos de calidad de comportamiento		
	Bajo	Medio	Alto
	En esta clase, el docente es ineficaz para desarrollar la perseverancia de los estudiantes.	En esta clase, el docente es algo eficaz para desarrollar la perseverancia de los estudiantes.	En esta clase, el docente es eficaz para desarrollar la perseverancia de los estudiantes.
9.1. El o la docente reconoce los esfuerzos del estudiantado.	<p>El docente no reconoce los esfuerzos de los estudiantes. Aunque el docente puede halagar a los estudiantes por “ser listos” o “inteligentes”, el docente no se centra en el esfuerzo o trabajo.</p> <p><b>Por ejemplo:</b> <i>El docente puede decir, “¡Muy bien! Eres el estudiante más inteligente de la clase”, o “¡Bien hecho! ¡Eres muy inteligente!”</i></p>	<p>En esta clase, el docente a veces reconoce el esfuerzo de los estudiantes, pero casi todos los halagos se centran en resultados o la inteligencia de los estudiantes.</p> <p><b>Por ejemplo:</b> <i>Cuando a un estudiante le va bien en un examen, el docente dice: “Te felicito por tu esfuerzo”, o cuando un estudiante intenta responder una pregunta, pero es incorrecta, el docente dice: “Buen intento” pero no identifica explícitamente lo que estos esfuerzos implicaron.</i></p>	<p>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.</p> <p><b>Por ejemplo:</b> <i>Cuando los estudiantes resuelven un problema difícil con el que estaba luchando, el docente elogia y destaca los esfuerzos que hicieron para resolverlo. El docente dice: “Han progresado mucho en la comprensión del álgebra. Si siguen practicando y usando las estrategias que aprendimos en clase, ¡las dominarán todas muy pronto!”</i></p>
9.2. El o la docente tiene una actitud positiva hacia los desafíos del estudiantado <sup>10</sup> .	<p>El docente tiene una actitud negativa hacia los desafíos de los estudiantes.</p> <p><b>Por ejemplo:</b> <i>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.</i></p>	<p>El docente tiene una actitud neutral hacia los desafíos de los estudiantes. Aunque el docente no penaliza a los estudiantes por cometer errores o por presentar dificultades para entender un nuevo concepto, el docente no explicita que el fracaso y la frustración son partes normales del proceso de aprendizaje.</p> <p><b>Por ejemplo:</b> <i>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).</i></p>	<p>El docente tiene una actitud positiva hacia los desafíos de los estudiantes, y los ayuda a entender que el fracaso y la frustración son partes normales e importantes del proceso de aprendizaje.</p> <p><b>Por ejemplo:</b> <i>Cuando a un estudiante le está costando resolver un conjunto de problemas, el docente dice: “¡Recuerda que está bien sentirse frustrado cuando estamos tratando de hacer algo nuevo! Pensemos en cómo podemos hacer esto”. El docente también alienta a los estudiantes a pensar en diferentes recursos a los que podrían</i></p>

<sup>10</sup> Estos desafíos pueden incluir cometer errores, obtener una baja calificación en un examen o sentirse frustrado al intentar entender un concepto.

			recurrir en busca de ayuda (p. ej., pedirle consejo a un amigo, buscar respuestas en el libro, usar materiales concretos o imágenes al resolver problemas matemáticos).
--	--	--	---

## 10. ENSEÑANZA DE HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES – HABILIDADES SOCIALES Y COLABORATIVAS

El o la docente fomenta la colaboración y las habilidades interpersonales, como la empatía, la regulación emocional y la resolución de conflictos. Los estudiantes demuestran habilidades sociales y colaborativas al cooperar con sus compañeros durante la interacción.

Indicadores	Rangos de calidad de comportamiento		
	Bajo	Medio	Alto
	En esta clase, el docente es ineficaz en desarrollar las habilidades colaborativas de los estudiantes.	En esta clase, el docente es algo eficaz en desarrollar las habilidades colaborativas de los estudiantes.	En esta clase, el docente es eficaz en desarrollar las habilidades colaborativas de los estudiantes.
10.1. El o la docente promueve la colaboración entre el estudiantado a través de sus interacciones.	El docente no promueve la colaboración entre los estudiantes. <i>Por ejemplo: El docente no ofrece ninguna posibilidad de trabajo grupal o en pares.</i>	El docente promueve la colaboración superficial de los estudiantes a través del intercambio de opiniones, materiales o ideas. <i>Por ejemplo: El docente pide a los estudiantes que compartan los libros o intercambien su trabajo con un compañero para su revisión.</i>	El docente promueve la colaboración sustancial de los estudiantes pidiéndoles que trabajen juntos para lograr un resultado, resolver un problema, completar una guía de trabajo o presentar una nueva idea. <i>Por ejemplo: el docente pide a los estudiantes que formen parejas o grupos para completar una actividad que requiere colaboración, como planificar un experimento o recopilar datos y crear un gráfico. Alternativamente, un docente puede pedirle a un estudiante con una buena comprensión de un concepto que ayude a otro estudiante que está teniendo dificultades.</i>
10.2. El o la docente promueve las habilidades interpersonales del estudiantado (como la toma de perspectiva, la empatía, la regulación emocional, resolución de conflictos) <sup>11</sup>	El docente no promueve las habilidades interpersonales de los estudiantes.	El docente promueve las habilidades interpersonales de los estudiantes de una manera breve o superficial. <i>Por ejemplo: El docente les dice a los estudiantes que “se ayuden unos a otros”, le pide a un estudiante que respete las ideas de otros compañeros o alienta a los estudiantes a contribuir por igual durante una actividad grupal. Sin embargo, el docente no explica por qué estos comportamientos son importantes.</i>	El docente promueve las habilidades interpersonales de los estudiantes fomentando la toma de perspectiva, la empatía, la regulación emocional o la resolución de conflictos. <i>Por ejemplo: Cuando unos compañeros se burlan de un estudiante por dar una respuesta incorrecta, el docente promueve la empatía al recordarle a la clase que todos cometen errores y/o considerar cómo se sentirían si fueran ellos los que están</i>

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

**Empatía:** la capacidad de reconocer y compartir emociones de los demás.

**Regulación emocional:** la capacidad de gestionar o responder eficazmente a una experiencia emocional.

			<p>siendo objeto de burlas. Cuando un docente nota que los estudiantes se están volviendo competitivos, el docente promueve regulación emocional diciendo: “No estamos una competencia. Recuerden que todos somos parte de la misma clase y nos apoyamos mutuamente para aprender y dar lo mejor de nosotros”. Después de leer un texto sobre un personaje que es ciego, el docente les pide a estudiantes que imaginen cómo sería si no pudieran ver.</p>
<p>10.3. El estudiantado colabora entre ellos a través de sus interacciones.</p>	<p>Los estudiantes no colaboran o cuando los estudiantes interactúan entre sí, muestran comportamientos negativos.</p> <p><b>Por ejemplo:</b> Cuando se les pide que elijan compañeros para una actividad, los estudiantes no interactúan con sus compañeros y trabajan de forma individual. También pueden mostrar comportamientos negativos como empujar, intimidar o excluir deliberadamente a uno o más de sus compañeros.</p>	<p>Los estudiantes colaboran superficialmente; no se observan comportamientos negativos.</p> <p><b>Por ejemplo:</b> Cuando se trabaja en grupo, un estudiante puede dominar claramente la discusión, mientras que otros solo participan pasivamente. Alternativamente, los estudiantes comparten materiales entre ellos en un grupo, pero completan la actividad de forma individual y no colaboran entre sí al resolver un problema.</p>	<p>Los estudiantes colaboran entre ellos al trabajar juntos para lograr un resultado, resolver un problema, completar una guía trabajo o presentar una idea nueva. No se observan comportamientos negativos.</p> <p><b>Por ejemplo:</b> Los estudiantes trabajan en pareja grupos para completar una actividad que requieren colaboración, como planificar un experimento recopilar datos y crear un gráfico. Alternativamente, un estudiante con una buena comprensión de un concepto puede ayudar a estudiante que está teniendo dificultades.</p>

---

**Resolución de conflictos:** El proceso por el que pasa un individuo para resolver un problema interpersonal. Esto implica aplicar aspectos de la toma de perspectiva, empatía y regulación emocional.