



MARCO DE ENSEÑANZA

Actualizado en junio

BALTIMORE CITY
PUBLIC SCHOOLS



HISTORIA DE LA RÚBRICA DEL MARCO DE ENSEÑANZA

Se realizó un cambio del sistema de evaluación con base en el desempeño (PBES, en inglés) hacia una rúbrica de evaluación y observación que afirma la enseñanza efectiva y distingue la práctica docente. Fue en ese momento que las Escuelas Públicas de la Ciudad de Baltimore, junto con el Sindicato de Docentes de Baltimore (BTU, en inglés), desarrollaron la rúbrica del marco de enseñanza del Sistema Escolar como una medida clave de práctica profesional para docentes. El desarrollo de la rúbrica tomó dos años e incluyó una prueba piloto en ocho escuelas durante el año escolar 2011-12 y una prueba de campo en todo el distrito en la primavera de 2013. Esto dio como resultado la implementación de la rúbrica del marco de enseñanza en la nueva evaluación de eficacia docente a partir del año escolar 2013-14.

Para reflejar los cambios en el campo educativo y el desarrollo del Plan para el Éxito del Sistema Escolar, el distrito se propuso actualizar la rúbrica del marco de enseñanza en 2017 y comenzó a recopilar información y comentarios importantes de docentes, líderes escolares, supervisores de directores y representantes sindicales. Los cambios resultantes incluyen el lenguaje y los conceptos de enseñanza actualizados a fin de reflejar las acciones de los educadores que apoyan el aprendizaje de los estudiantes y la participación en tareas exigentes. Los tres dominios de la rúbrica del marco de enseñanza continúan siendo los elementos que definen la práctica de los educadores:



Prepararse



Enseñar



**Reflexionar y
ajustar**

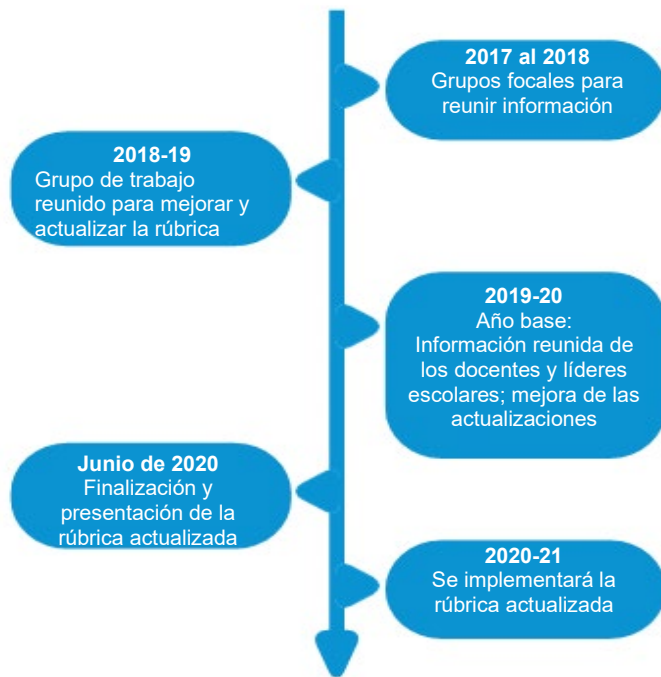
Los indicadores individuales (o "indicadores clave") y los descriptores de desempeño alineados se han actualizado en función de la investigación y los comentarios de las partes interesadas. La rúbrica actualizada se utilizará a partir del año escolar 2020-21.



ACTUALIZACIONES DE LA RÚBRICA DEL MARCO DE ENSEÑANZA

Cronología

Desde noviembre de 2017 hasta enero de 2018, los miembros de la Junta Educativa de la Región Sur (SREB, en inglés) y Education First trabajaron en conjunto con el Sistema Escolar para facilitar grupos focales con docentes, líderes escolares y supervisores de directores a fin de obtener comentarios sobre las evaluaciones docentes. Durante el año escolar 2018-19, un grupo de trabajo compuesto por miembros del equipo del distrito y representantes del Sindicato de Docentes de Baltimore (BTU)



se reunió de forma mensual para perfeccionar y actualizar la rúbrica y los recursos de apoyo, en respuesta a los comentarios de las partes interesadas y para reforzar la conexión con las expectativas del programa de estudios y las iniciativas del distrito existentes.

El Sistema Escolar estableció el 2019-20 como un año base para brindarle a las partes interesadas la oportunidad de revisar y aportar comentarios sobre el borrador en proceso de la rúbrica. El distrito escuchó a cientos de docentes y líderes escolares y se asoció con investigadores de *Community Training and Assistance Center (CTAC)* durante ese periodo. Con esta información adicional, se obtuvieron datos que ayudaron a perfeccionar la rúbrica del marco de enseñanza actualizada. Durante este año, también se desarrolló e implementó el ajuste de la capacitación y la observación, lo que garantiza que quienes usen las rúbricas comprendan cómo aplicar el lenguaje y las expectativas cuando observan las clases, brindan apoyo o reflexionan sobre la práctica.

La rúbrica del marco de enseñanza actualizada en detalle

ENSEÑAR 1. Facilitar el aprendizaje de contenido claro y basado en los estándares			
Al enseñar, los docentes deben establecer de forma intencional un objetivo o una meta de aprendizaje que especifique las habilidades y el contenido del día, y al mismo tiempo garantizar una enseñanza con propósito y la comprensión de los estudiantes del propósito y su importancia. Para facilitar el aprendizaje de los estudiantes, los docentes deben usar actividades alineadas presentes en el programa de estudios, tecnología apropiada y disponible y lenguaje académico. Los estudiantes deben tener oportunidades para demostrar su propia opinión sobre el contenido enseñado.			
MUY EFICAZ (4)	EFICAZ (3)	EN DESARROLLO (2)	INEFICAZ (1)
<ul style="list-style-type: none"> Con el apoyo de los docentes, los estudiantes hacen conexiones dentro de una disciplina y entre varias de ellas para promover el aprendizaje del contenido⁹. Con el apoyo de los docentes, los estudiantes conectan su aprendizaje con preguntas esenciales, experiencias de vida y sus propias identidades¹⁰. 	<ul style="list-style-type: none"> El docente presenta un propósito de aprendizaje¹¹ o un objetivo de la lección basado en estándares que es apropiado para el grado o para grados más avanzados y también presenta la importancia de su aprendizaje. Las tareas tienen un propósito claro que se alinea con el objetivo y los estándares de la lección y presentan un desafío¹² para los estudiantes. El docente presenta el contenido de manera precisa y enfatiza de forma correcta los conceptos importantes. Los estudiantes demuestran¹³ un pensamiento nuevo o más avanzado¹², de forma individual o en grupos. El docente usa un ritmo adecuado para el contenido y las necesidades de los estudiantes. 	<ul style="list-style-type: none"> El docente presenta un propósito de aprendizaje o un objetivo basado en los estándares que es apropiado para el grado o para grados más avanzados. Las tareas tienen un propósito claro que se alinea con el objetivo y el estándar de la lección, pero pueden no ser un desafío para los estudiantes. El docente presenta el contenido de manera precisa sin enfatizar de forma correcta los conceptos importantes. Los estudiantes demuestran mínimamente un pensamiento nuevo o más avanzado, de forma individual o en grupos. El docente utiliza un ritmo conveniente para el contenido o las necesidades de los estudiantes. 	<ul style="list-style-type: none"> El docente no presenta un propósito de aprendizaje o un objetivo basado en los estándares, o que sea apropiado para el grado o para grados más avanzados. Las tareas tienen un propósito poco claro o no se alinean con el objetivo y el estándar de la lección o la finalidad. El docente presenta el contenido de forma imprecisa y no enfatiza conceptos clave, o lo hace de forma incorrecta. Los estudiantes no demuestran su pensamiento. El docente usa un ritmo inadecuado para el contenido o las necesidades de los estudiantes¹⁴.
El nivel 4 incluye evidencia del desempeño que al menos cumple con los elementos del nivel 3 y uno o más de los	Cuando se utiliza para determinar una calificación para observaciones formales de la práctica, debe predominar la evidencia en ese nivel del continuo. Si bien es posible que no todos los descriptores sean evidentes todos los días, debe haber evidencia de la mayoría de los descriptores para informar una calificación.		

Título del indicador

El indicador y el aspecto de enseñanza en el que se enfoca

Descripción general del indicador

Una descripción del propósito u objetivo de las acciones del educador que se priorizan y se describen

Progresiones de descriptores

Una serie de descriptores que muestran los diferentes niveles de práctica

Notas al pie

Más notas al pie explicativas para ayudar a la comprensión de las ideas centrales de la rúbrica y mostrar cómo estas prácticas se manifiestan en diferentes entornos y contextos

⁹ Las conexiones pueden ser con cualquier aprendizaje, lectura u otro contenido y experiencia de aprendizaje anteriores. Los estudiantes deben poder describir la conexión con el aprendizaje actual en sus propias palabras y explicar qué motivó dicha conexión.

¹⁰ Preguntas esenciales o experiencias de vida para PK-2.

¹¹ El propósito de aprendizaje no es lo mismo que las tareas a realizar por el estudiante. Debería ayudar a identificar la construcción para la comprensión o el concepto en el que se enfoca el aprendizaje.

¹² Los desafíos pueden ser cognitivos, afectivos o psicomotores. Un desafío cognitivo se define como un pensamiento de un nivel más avanzado, según la taxonomía de Bloom, o como una profundidad mayor, según la profundidad del conocimiento de Webb. La exploración de nuevos materiales puede incluir un desafío cognitivo y un pensamiento de nivel más avanzado. Un desafío afectivo se puede describir como un desafío a las emociones o los sentimientos de los estudiantes. Un desafío psicomotor se describe como el aprendizaje de movimientos.

¹³ Esto puede realizarse de forma verbal, mediante la escritura, la ilustración, la actuación, la interpretación, creaciones con materiales o de otras maneras.

¹⁴ El docente dedica demasiado o poco tiempo a las tareas de una manera que no favorece el aprendizaje de los estudiantes o no permite abarcar todo el contenido.



Definición de los niveles de desempeño en la rúbrica del marco de enseñanza actualizada

Con la estructura de clasificación en cuatro niveles de la rúbrica actualizada, se distinguen mejor los puntos fuertes y el impacto, y se detectan oportunidades de crecimiento dentro de cada indicador (o "acción clave").

- **Muy eficaz:** la práctica ha posibilitado el control y la apropiación del aprendizaje por parte de los estudiantes.
- **Eficaz:** la práctica incluye técnicas basadas en datos en las que los estudiantes participan de forma significativa y tiene un efecto positivo en los estudiantes.
- **En desarrollo:** la práctica incluye implementaciones irregulares y técnicas impulsadas por el docente que tienen un efecto positivo limitado en los estudiantes.
- **Ineficaz:** la práctica incluye errores de principiante en la profesión, ideas erróneas o falta de percepción y tiene poco efecto positivo en los estudiantes.

Uso de la rúbrica del marco de enseñanza actualizada en observaciones formales e informales de la práctica

La rúbrica del marco de enseñanza se usa en observaciones formales de la práctica docente y debe alinearse con los comentarios y las herramientas que se utilizan en las observaciones informales de la práctica docente. Las observaciones formales son las observaciones de la práctica que se realizan como parte de la evaluación de los docentes. Las observaciones informales de la práctica no se incluyen de manera formal en el cálculo de la puntuación de la evaluación de un empleado. Ya sean formales o informales, las observaciones de la práctica permiten que los observadores reúnan información sobre el desempeño del docente y brinden comentarios. También permiten que los docentes demuestren su práctica y cómo trabajan para mejorarla, además de desarrollar fortalezas nuevas.

La rúbrica del marco de enseñanza del Sistema Escolar sigue siendo un recurso clave para brindar a los docentes

- expectativas claras y concisas para las acciones docentes de alto impacto que respalden el aprendizaje y el éxito estudiantil;
- observaciones específicas y factibles;
- apoyo que identifique sus fortalezas y acelere su crecimiento.



Dado que tienen fines de evaluación y de desarrollo, las observaciones formales deberían realizarse como una oportunidad para observar la práctica profesional habitual de un empleado. En la actualidad, la rúbrica funciona mejor con fines de evaluación cuando los observadores recopilan grandes cantidades de evidencia y toman una determinación holística sobre qué nivel dentro de la progresión de descriptores coincide con la evidencia. Después de revisar la evidencia en toda la serie de descriptores y determinar con qué nivel de desempeño se alinea la preponderancia de la evidencia, se determinará la puntuación general para ese indicador específico.

Rúbrica del marco de enseñanza actualizada: Apéndice específico del contenido

En general, el lenguaje actualizado de la rúbrica del marco de enseñanza aplica ampliamente a la enseñanza en todas las materias y todos los niveles de grado, y brinda una base sólida para la práctica reflexiva, el aprendizaje profesional y la toma de decisiones organizativas para todos los docentes. Como respuesta a los comentarios de los docentes, se incluyó un apéndice para reconocer mejor la variedad de materias que se enseñan a nuestros estudiantes y donde se incluyen más detalles sobre cómo pueden ser los indicadores ENSEÑAR de nuestra rúbrica en diferentes entornos. Este apéndice se diseñó junto con expertos en contenido de la Oficina de Enseñanza y Aprendizaje y con observaciones de los docentes de varias materias.

CAMBIOS CLAVE EN LA RÚBRICA DEL MARCO DE ENSEÑANZA ACTUALIZADA

Prácticas y enfoques pedagógicos

Facilitación del aprendizaje estudiantil: los docentes facilitan el aprendizaje al ayudar a los estudiantes a comprender el contenido de aprendizaje y a sacar sus propias conclusiones. Aunque el contenido debe ser siempre claro y preciso, los estudiantes pueden construir significados y participar en el aprendizaje a través de una variedad de técnicas de facilitación docente, como una presentación, aprendizaje mediante preguntas, aprendizaje por exploración o constructivismo social. El método de facilitación debe determinarse en función de las necesidades de los estudiantes y el contenido.

Enseñanza basada en los estándares adecuada para el grado o para grados más avanzados: una enseñanza eficaz tiene en cuenta el aprendizaje futuro de los estudiantes y se basa en estándares del nivel de grado para todos los estudiantes. Cuando los estudiantes están por debajo del nivel de grado, los docentes los ayudan a alcanzar su nivel al compartir contenido de su nivel de grado, y al mismo tiempo trabajan en las habilidades que necesitan mejorar. Cuando los estudiantes están en su nivel de grado o a un nivel más avanzado, los docentes usan estándares de grados superiores para continuar con el aprendizaje y el crecimiento de los estudiantes.

Conexión con las prioridades del Sistema Escolar: a medida que los estándares, el programa de estudios y el plan de acción de nuestro distrito han evolucionado, las actualizaciones de la rúbrica se conectan a otros conceptos rectores de nuestro distrito y al contexto nacional más amplio. Las conexiones con nuestro programa de estudios, las consideraciones de equidad e importancia cultural y el lenguaje de aprendizaje socioemocional están presentes en todo momento.

Efecto positivo en los estudiantes: las progresiones entre los niveles de desempeño son más claras y están fundadas en evidencia observable de las acciones de los docentes y su efecto en los estudiantes. El efecto positivo en los estudiantes se puede observar a través de respuestas de los estudiantes, productos del trabajo, preguntas y discusiones.

ESTRUCTURA Y DISEÑO DE LA RÚBRICA

Enfoque mejorado: al observar todos los dominios de la rúbrica, existe un enfoque más central en la enseñanza en el aula para la preparación, la impartición, la reflexión y el ajuste. Mediante el enfoque en la enseñanza eficaz, los educadores y los líderes en enseñanza pueden aprovechar mejor la rúbrica para las conversaciones y las observaciones centradas en menos prácticas de los educadores específicas que apoyen de forma eficaz el aprendizaje de los estudiantes.

Razones incorporadas: la enseñanza eficaz tiene un propósito. Cada indicador en la rúbrica comienza con una descripción del propósito o la intención de las acciones del docente. Los descriptores también tienen conexiones más claras con los motivos por los que estos comportamientos son importantes para la enseñanza y el aprendizaje.

Reconocimiento de contextos más amplios: la rúbrica actualizada refleja un lenguaje compartido y significativo que se aplica a la enseñanza en los contextos y contenidos en los que aprenden los estudiantes. A fin de ayudar a articular mejor el modo en que se pueden observar los comportamientos de los estudiantes y los docentes, la rúbrica comprende estrategias que incluyen más de una metodología, una mayor cantidad de notas al pie más detalladas y un apéndice nuevo con consideraciones específicas del contenido.



PREPARAR 1. Conocer a sus estudiantes y a usted mismo

Para apoyar el aprendizaje de los estudiantes, los docentes deben conocerlos y conocerse a ellos mismos. Conocer y valorar las fortalezas de los estudiantes les permite a los docentes resaltar los factores positivos de los estudiantes al planificar y diferenciar. Esto incluye comprender los niveles de desempeño actuales, los antecedentes culturales y lingüísticos, los intereses, las preferencias de aprendizaje y toda información de los estudiantes que pueda ayudar a los docentes a prepararse para enseñarles con métodos que fomenten su éxito académico y que establezcan una conexión con sus vidas.

MUY EFICAZ (4)	EFICAZ (3)	EN DESARROLLO (2)	INEFICAZ (1)
<ul style="list-style-type: none"> El docente, de forma activa y apropiada¹, comparte y solicita información a otras personas² que pueden afectar el éxito de los estudiantes. 	<ul style="list-style-type: none"> El docente demuestra el uso de varias fuentes³ para determinar los niveles actuales de desempeño, los intereses y las competencias socioemocionales de los estudiantes, que brindan datos precisos y útiles para la planificación de la enseñanza. El docente planifica la diferenciación en grupos de forma regular⁴. La identificación por parte del docente de áreas de crecimiento exitosas y potenciales en su proceso de planificación y la vinculación con el desempeño de la clase se refleja en la preparación para la enseñanza. 	<ul style="list-style-type: none"> El docente demuestra uso de varias fuentes para determinar los niveles actuales de desempeño, los intereses y las competencias socioemocionales de los estudiantes, que brindan datos precisos, pero no se utilizan para la planificación de la enseñanza. El docente a veces planifica la diferenciación en grupos. El docente identifica áreas de crecimiento exitosas y potenciales de su proceso de planificación y las vincula con el desempeño de la clase. 	<ul style="list-style-type: none"> El docente demuestra poco o ningún uso de varias fuentes para determinar los niveles actuales de desempeño, los intereses y las competencias socioemocionales de los estudiantes, o el docente usa fuentes que brindan datos imprecisos o poco útiles. El docente no planifica ninguna diferenciación. El docente no identifica áreas de crecimiento exitosas ni potenciales en su proceso de planificación.

¹ Los docentes no comparten información que pueda ser confidencial o sensible sin antes obtener el permiso para hacerlo.

² Algunos ejemplos incluyen, entre otros, los integrantes de la familia, los consejeros, los trabajadores sociales y otros docentes con los que interactúa el estudiante, incluidos los docentes de recursos.

³ Algunos ejemplos incluyen, entre otros, diagnósticos, evaluaciones formativas, evaluaciones interinas, pruebas previas y posteriores, tareas creadas por el docente, encuestas sobre los intereses de los estudiantes y tarjetas con reflexiones finales.

⁴ Para la diferenciación en grupos y la colocación, se tienen en cuenta las fortalezas, preferencias y necesidades individuales de los estudiantes.

PREPARAR 2. Utilizar recursos del programa de estudios, y otros, para prepararse

Al prepararse para enseñar, los docentes utilizan el conocimiento de los estudiantes, las necesidades de aprendizaje, los recursos y los materiales del plan de estudios para planificar una clase. Según los materiales del plan de estudios para el contenido, los docentes pueden tener que crear o modificar los materiales para que incluyan objetivos, actividades, evaluaciones formativas, grupos, diferenciación y la liberación de responsabilidad hacia los estudiantes. Estos deben ser evidentes en la planificación de la clase y mediante la discusión.

MUY EFICAZ (4)	EFICAZ (3)	EN DESARROLLO (2)	INEFICAZ (1)
<ul style="list-style-type: none"> El plan de la clase contiene conexiones reales con el aprendizaje futuro y pasado de los estudiantes de una manera sensible a su cultura. 	<ul style="list-style-type: none"> Las actividades y los objetivos de la clase 5 están alineados por completo con estándares del nivel de grado o de grados más avanzados. Las oportunidades continuas 6 se planifican para que los estudiantes interactúen con textos complejos, tareas exigentes y con otros estudiantes. Las tareas clave están diseñadas para ser estructuradas o diferenciadas dentro del plan de la clase.⁷ Se planifican varios tipos de preguntas en puntos clave. Las evaluaciones formativas bien alineadas se planifican en puntos clave a lo largo de la clase. En el plan de la clase se considera la responsabilidad de los estudiantes y la capacidad de respuesta de los docentes ante la forma en que los estudiantes se involucran en la complejidad del aprendizaje. En el plan de la clase se muestran oportunidades planificadas de forma intencional para que los estudiantes interactúen con otros en la comunidad del aula. 	<ul style="list-style-type: none"> Las actividades y los objetivos de la clase están un poco alineados con estándares del nivel de grado o de grados más avanzados. Las oportunidades aisladas 8 se planifican para que los estudiantes se involucren en textos complejos o tareas exigentes o con otros estudiantes. Algunas tareas clave no están diseñadas para ser estructuradas o diferenciadas dentro del plan de la clase. Algunas preguntas se planifican. Se planifican evaluaciones formativas un poco alineadas. El plan de la clase refleja una liberación gradual de la responsabilidad hacia los estudiantes. En el plan de la clase se muestran oportunidades planificadas para que los estudiantes interactúen de forma superficial con otros en la comunidad del aula. 	<ul style="list-style-type: none"> Las actividades o los objetivos de la clase no están alineados con los estándares del nivel de grado o de grados más avanzados. Se planifican oportunidades mínimas, o no se planifica ninguna oportunidad, para que los estudiantes se involucren en textos complejos, tareas exigentes o con otros estudiantes. Las tareas no se estructuran o diferencian dentro del plan de la clase. Las preguntas no se planifican. Las evaluaciones formativas no se planifican. En el plan de la clase no se refleja consideración alguna de la responsabilidad de los estudiantes. En el plan de la clase se muestran oportunidades mínimas, o no se muestra ninguna, para que los estudiantes interactúen con otros en la comunidad del aula.

⁵ Incluso cuando las actividades sean de naturaleza correctiva o de extensión, deben estar alineadas con objetivos relacionados con el dominio de los estándares del nivel de grado o de grados más avanzados o destinadas a alcanzarlos.

⁶ Entre algunos ejemplos se incluyen la resolución de problemas en grupo, los debates en clase, laboratorios, investigaciones y la enseñanza en grupos pequeños, en grupos de dos estudiantes o en grupos completos. El cronograma que se indique en el plan de la clase debe reflejar las recomendaciones del programa de estudios y el conocimiento del docente de las necesidades de los estudiantes.

⁷ No todas las tareas deben ser estructuradas o estar diferenciadas. Una tarea debe ser estructurada o estar diferenciada solo cuando la complejidad de la misma o los conocimientos previos de los estudiantes así lo requieran.

⁸ Las oportunidades aisladas pueden hacer referencia a la complejidad, a la exigencia o al ritmo.

ENSEÑAR 1. Facilitar el aprendizaje de contenido claro y basado en los estándares

Al enseñar, los docentes deben establecer de forma intencional un objetivo o una meta de aprendizaje que especifique las habilidades y el contenido del día, y al mismo tiempo garantizar una enseñanza con propósito y la comprensión de los estudiantes del propósito y su importancia. Para facilitar el aprendizaje de los estudiantes, los docentes deben usar actividades alineadas presentes en el programa de estudios, tecnología apropiada y disponible y lenguaje académico. Los estudiantes deben tener oportunidades para demostrar su propia opinión sobre el contenido recibido.

MUY EFICAZ (4)	EFICAZ (3)	EN DESARROLLO (2)	INEFICAZ (1)
<ul style="list-style-type: none"> Con el apoyo de los docentes, los estudiantes hacen conexiones dentro de una disciplina y entre varias de ellas para promover el aprendizaje del contenido⁹. Con el apoyo de los docentes, los estudiantes conectan su aprendizaje con preguntas esenciales, experiencias de vida y sus propias identidades¹⁰. 	<ul style="list-style-type: none"> El docente presenta un propósito de aprendizaje¹¹ o un objetivo de la clase basado en los estándares que es apropiado para el grado o para grados más avanzados y también presenta la importancia de su aprendizaje. Las tareas tienen un propósito claro que se alinea con el objetivo y los estándares de la lección y presentan un desafío¹² para los estudiantes. El docente presenta el contenido de manera precisa y enfatiza de forma correcta los conceptos importantes. Los estudiantes demuestran¹³ un pensamiento nuevo o más avanzado¹², de forma individual o en grupos. El docente usa un ritmo adecuado para el contenido y las necesidades de los estudiantes. 	<ul style="list-style-type: none"> El docente presenta un propósito de aprendizaje o un objetivo basado en los estándares que es apropiado para el grado o para grados más avanzados. Las tareas tienen un propósito claro que se alinea con el objetivo y el estándar de la lección, pero pueden no ser un desafío para los estudiantes. El docente presenta el contenido de manera precisa sin enfatizar de forma correcta los conceptos importantes. Los estudiantes demuestran mínimamente un pensamiento nuevo o más avanzado, de forma individual o en grupos. El docente utiliza un ritmo conveniente para el contenido o las necesidades de los estudiantes. 	<ul style="list-style-type: none"> El docente no presenta un propósito de aprendizaje o un objetivo basado en los estándares, o que sea apropiado para el grado o para grados más avanzados. Las tareas tienen un propósito poco claro o no se alinean con el objetivo y el estándar de la lección o la finalidad. El docente presenta el contenido de forma imprecisa y no enfatiza conceptos clave, o lo hace de forma incorrecta. Los estudiantes no demuestran su pensamiento. El docente usa un ritmo inadecuado para el contenido o las necesidades de los estudiantes¹⁴.
<p><i>El nivel 4 incluye evidencia de desempeño que al menos cumple con los elementos del nivel 3 y uno o más de los anteriores.</i></p>		<p><i>Cuando se utiliza para determinar una calificación para observaciones formales de la práctica, debe predominar la evidencia en ese nivel del continuo. Si bien es posible que no todos los descriptores sean evidentes todos los días, debe haber evidencia de la mayoría de los descriptores para informar una calificación.</i></p>	

⁹ Las conexiones pueden ser con cualquier aprendizaje, lectura u otro contenido y experiencia de aprendizaje anteriores. Los estudiantes deben poder describir la conexión con el aprendizaje actual en sus propias palabras y explicar qué motivó dicha conexión.

¹⁰ Preguntas esenciales o experiencias de vida para PK-2.

¹¹ El propósito de aprendizaje no es lo mismo que las tareas a realizar por el estudiante. Debería ayudar a identificar la construcción para la comprensión o el concepto en el que se enfoca el aprendizaje.

¹² Los desafíos pueden ser cognitivos, afectivos o psicomotores. Un desafío cognitivo se define como un pensamiento de un nivel más avanzado, según la taxonomía de Bloom, o como una profundidad mayor, según la profundidad del conocimiento de Webb. La exploración de nuevos materiales puede incluir un desafío cognitivo y un pensamiento de nivel más avanzado. Un desafío afectivo se puede describir como un desafío a las emociones o los sentimientos de los estudiantes. Un desafío psicomotor se describe como el aprendizaje de movimientos.

¹³ Esto puede realizarse de forma verbal, mediante la escritura, la ilustración, la actuación, la interpretación, creaciones con materiales o de otras maneras.

¹⁴ El docente dedica demasiado o poco tiempo a las tareas de una manera que no favorece el aprendizaje de los estudiantes o no permite abarcar todo el contenido.

ENSEÑAR 2. Usar estrategias y tareas para que los estudiantes participen en trabajos exigentes

Al enseñar, los docentes usan estrategias para que cada estudiante se involucre en trabajos exigentes y en un aprendizaje que le represente un desafío. Los docentes utilizan materiales del plan de estudios, estrategias basadas en evidencias, así como actividades diferenciadas y estructuradas adecuadas para brindar puntos de acceso a los estudiantes de todos los niveles. Mediante estas estrategias, se anima a los estudiantes a tomar las riendas de su aprendizaje y del trabajo en clase.

MUY EFICAZ (4)	EFICAZ (3)	EN DESARROLLO (2)	INEFICAZ (1)
<ul style="list-style-type: none"> Con ayuda del docente, los estudiantes determinan y seleccionan estrategias 15 que respaldan sus necesidades y metas a fin de involucrarse en la tarea de aprendizaje. El docente incorpora la voz y elección de los estudiantes 16 a la clase, y al mismo tiempo mantiene el acceso al aprendizaje del nivel de grado o de grados más avanzados. 	<ul style="list-style-type: none"> Los estudiantes tienen tiempo y oportunidades para involucrarse en textos complejos¹⁸ y tareas exigentes e intentar encontrarles una solución¹⁷. En respuesta a la orientación del docente, los estudiantes participan en el aprendizaje de la clase y usan estrategias para continuar intentando abordar el desafío. El docente ofrece, de forma adecuada¹⁹, actividades estructuradas²⁰ o diferenciadas²¹ de manera que contribuye a que cada estudiante ²² acceda al aprendizaje del nivel de grado o de grados más avanzados. El docente usa o ejemplifica estrategias basadas en evidencias ²³ para que los estudiantes se involucren en tareas o textos. La liberación de responsabilidad del docente hacia los estudiantes se da en respuesta al modo en que estos interactúan según la complejidad y el desafío. 	<ul style="list-style-type: none"> Los estudiantes tienen oportunidades de involucrarse en textos complejos y en tareas exigentes, pero no tienen el tiempo apropiado para intentar resolver dichas tareas o para comprenderlas. Si bien los estudiantes participan en el aprendizaje de la lección en respuesta a las instrucciones del docente, este no supervisa ni interfiere en la falta de persistencia de los estudiantes ante un desafío. El docente ofrece tareas estructuradas o diferenciadas para que los estudiantes accedan al aprendizaje del nivel de grado o de grados más avanzados en el entorno de una clase completa o que no se basa en la información del progreso del estudiante. El docente ejemplifica o ayuda a los estudiantes con estrategias basadas en evidencias para que se involucren en tareas o textos. Las estrategias dependen del docente. La liberación de responsabilidad del docente hacia los estudiantes no se da en respuesta al modo en que estos lidian con la complejidad y el desafío. 	<ul style="list-style-type: none"> Los estudiantes tienen algunas oportunidades de involucrarse en textos complejos y tareas exigentes, aunque las oportunidades son superficiales. Pocos estudiantes participan en el aprendizaje de la clase en respuesta a las instrucciones del docente, y este no supervisa ni interfiere en la falta de participación de los estudiantes. El docente no ofrece tareas estructuradas o diferenciadas para que los estudiantes accedan al aprendizaje del nivel de grado o de grados superiores dentro de la clase, o lo hace de una forma que no es apropiada²⁴ para ayudar a los estudiantes. El docente no usa ni ejemplifica estrategias basadas en evidencias. El docente no libera responsabilidad hacia los estudiantes.
<p><i>El nivel 4 incluye evidencia de desempeño que al menos cumple con los elementos del nivel 3 y uno o más de los anteriores.</i></p>	<p><i>Cuando se usa para determinar una calificación para observaciones formales de la práctica, debe predominar la evidencia en ese nivel del continuo. Si bien es posible que no todos los descriptores sean evidentes todos los días, debe haber evidencia de la mayoría de los descriptores para informar una calificación.</i></p>		

¹⁵ Los estudiantes pueden recurrir a estrategias y recursos que los ayuden a trabajar con un texto o una tarea desafiante. Entre algunos ejemplos se incluye el uso de textos de recursos, notas de clase o materiales didácticos al trabajar en una tarea.

¹⁶ La voz y elección de los estudiantes puede incluir la selección de preguntas esenciales para enfocar su aprendizaje, la selección del formato o del producto final para demostrar su aprendizaje o la selección de textos o materiales para su aprendizaje.

¹⁷ Cuando los estudiantes intentan resolver un texto o una tarea, deben enfrentarse a una "dificultad productiva", no a un obstáculo tan arrollador que no puedan superarlo.

¹⁸ Los textos no se limitan a obras literarias. Pueden incluir, entre otros, imágenes informales, textos, imágenes, gráficas, trabajo artístico, piezas musicales, movimientos ejemplificados y cartas.

¹⁹ Hace referencia a actividades estructuradas o diferenciadas establecidas a partir del Plan de Educación Individualizada (IEP, en inglés) o de planes/apoyos para estudiantes de inglés (ELL, en inglés), o que se basan en datos de estudiantes, en información resultante de la supervisión del progreso o en el progreso de las evaluaciones sumativas o formativas.

²⁰ La estructuración apropiada no significa que los docentes deban estructurar todas las tareas. Los docentes ofrecen tareas estructuradas solo cuando la complejidad de la tarea o los conocimientos previos de los estudiantes así lo requieren. La estructuración efectiva de las tareas de aprendizaje da como resultado múltiples vías para completar o determinar la respuesta correcta.

²¹ El objetivo principal de la diferenciación es garantizar un contenido exigente para todos los estudiantes. Si bien el producto, el proceso, el contenido o la tarea puede modificarse para brindar acceso a diferentes estudiantes, la tarea diferenciada debe llevar a todos los estudiantes a producir un trabajo con el nivel de rigor que requiere el estándar. Los docentes pueden diferenciar las tareas por encima del nivel del estándar.

²² "Cada estudiante" no significa que cada estudiante individual tiene una estrategia de estructuración o diferenciación distinta, más bien, significa que las necesidades y las fortalezas de cada estudiante se tienen en cuenta al colocarlos en un grupo de enseñanza apropiado y reciben trabajo adaptado al grupo de enseñanza que comparte dichas necesidades y fortalezas o reciben tareas estructuradas. Los grupos de enseñanza se pueden determinar en función de varios datos estudiantiles, como los niveles de habilidades, el progreso actual, los intereses y los niveles de competencias.

²³ Las estrategias pueden incluir ejemplificación, aprendizaje cooperativo, uso de organizadores gráficos, estrategias de enseñanza con contenido o ayuda a los estudiantes para que participen en la metacognición.

²⁴ Entre otras, las tareas estructuradas o diferenciadas que no brindan la ayuda adecuada son aquellas donde los estudiantes no tienen los apoyos que necesitan, el aprendizaje es por debajo del nivel de grado, o que no requieren el cumplimiento de todas las expectativas del estándar o no se basan en los datos reales de los estudiantes.

ENSEÑAR 3. Usar preguntas intencionales para profundizar el aprendizaje

Al enseñar, los docentes usan preguntas para profundizar el aprendizaje y estimular el pensamiento de los estudiantes. A través de preguntas planeadas y estructuradas de manera intencional, los estudiantes aumentan sus niveles de pensamiento y justifican las respuestas mediante el uso frecuente de evidencias. Las preguntas deben tener lugar en puntos clave, estar alineadas con el objetivo de aprendizaje y brindar la oportunidad de que varios estudiantes respondan.

MUY EFICAZ (4)	EFICAZ (3)	EN DESARROLLO (2)	INEFICAZ (1)
<ul style="list-style-type: none"> Los estudiantes guían las preguntas a lo largo de la clase. Los estudiantes son responsables de que los demás (y ellos mismos) justifiquen sus respuestas mediante el uso de evidencias o expliquen mejor sus procesos de pensamiento, cuando sea necesario.²⁵ Los estudiantes reflexionan sobre la variedad de caminos que ellos o sus compañeros usaron para responder las preguntas de forma adecuada. 	<ul style="list-style-type: none"> El docente plantea de manera consistente²⁶ preguntas variadas²⁷ que involucran a varios estudiantes²⁸ en el aprendizaje de la lección. El docente se asegura de que los estudiantes justifiquen su manera de pensar mediante la explicación del proceso de pensamiento o el uso de evidencias²⁹. El docente hace preguntas claras³⁰ y apropiadas³¹ para la lección en puntos clave³² a lo largo de la clase, seguidas de suficiente tiempo de espera³³. Cuando es necesario, el docente ayuda a los estudiantes a explorar una variedad de respuestas y caminos apropiados³⁴ para llegar a respuestas adecuadas. El docente valora³⁵ los aportes de todos los estudiantes y garantiza que tengan oportunidades de participar de manera equitativa. 	<ul style="list-style-type: none"> El docente plantea preguntas variadas que involucran a los estudiantes en el aprendizaje de la clase. A veces, el docente pide a los estudiantes que justifiquen su forma de pensar al explicar los procesos de pensamiento o al usar evidencias. El docente hace preguntas claras y apropiadas para la lección en puntos clave a lo largo de la clase, pero el tiempo de espera no es suficiente. El docente apoya a los estudiantes para que obtengan las respuestas adecuadas con liderazgo³⁶. El docente fomenta la participación de los estudiantes, pero utiliza pocas estrategias para garantizar una participación equitativa por parte de ellos. 	<ul style="list-style-type: none"> El docente no plantea ninguna pregunta o plantea preguntas mínimas que involucren a los estudiantes en el aprendizaje de la lección. El docente no pide que los estudiantes justifiquen su pensamiento o utilicen evidencias. El docente hace preguntas que no son claras³⁷ o no son adecuadas para la lección. El docente acepta cualquier respuesta, incluso si es inapropiada, o responde a los estudiantes con críticas o juicios de valor. El docente apenas fomenta la participación de los estudiantes o llama repetidamente a los mismos estudiantes para que participen.
<p><i>El nivel 4 incluye evidencia de desempeño que al menos cumple con los elementos del nivel 3 y uno o más de los anteriores.</i></p>	<p><i>Cuando se usa para determinar una calificación para observaciones formales de la práctica, debe predominar la evidencia en ese nivel del continuo. Si bien es posible que no todos los descriptores sean evidentes todos los días, debe haber evidencia de la mayoría de los descriptores para informar una calificación.</i></p>		

²⁵ Debido a que los estudiantes pueden estar aprendiendo la habilidad de la evaluación entre compañeros, el tiempo de la observación informa el progreso de los estudiantes hacia la meta. Además, para los primeros estudiantes de primaria, las indicaciones del docente y la enseñanza explícita son apropiadas.

²⁶ La consistencia se puede definir como la mayoría de las preguntas del docente a lo largo del periodo de clase.

²⁷ El docente usa preguntas cerradas/convergentes, abiertas/divergentes, de nivel inferior y de nivel superior según el tipo de aprendizaje necesario en el momento. Los diferentes tipos, niveles y propósitos de las preguntas estimulan la curiosidad y el aprendizaje de los estudiantes.

²⁸ Involucrar a varios estudiantes puede referirse a tener en cuenta la variedad de estudiantes a quienes se anima a responder, la variedad de estudiantes que responden y la variedad de estudiantes para quienes son accesibles las preguntas.

²⁹ Los estudiantes que utilizan evidencia pueden expresarse de manera verbal o no verbal. Esto incluye citar texto, dar ejemplos de las actividades de la lección o señalar texto o imágenes.

³⁰ Las preguntas claras no requieren aclaración o repetición para que los estudiantes las respondan.

³¹ "Apropiadas" se refiere a la relevancia de las preguntas para el aprendizaje de la lección o la tarea, así como a ser adecuadas para el desarrollo de los estudiantes que están respondiendo.

³² Los puntos clave son momentos cruciales en los que las preguntas pueden resaltar la comprensión de los estudiantes, los conceptos o el contenido priorizado. Hacer preguntas en los puntos clave también respalda el avance de la lección.

³³ El tiempo de espera permite que varios estudiantes formulen una respuesta. Esto no siempre significa que en el aula habrá silencio. Los ejemplos incluyen, entre otros, el uso de estrategias como *stop-and-jot* (detenerse y anotar), *think-pair-share* (pensar y compartir en parejas) o *turn-and-talk* (girar y hablar) para ayudar a los estudiantes a procesar las preguntas.

³⁴ En función de la lección y los requisitos del propósito de aprendizaje, las respuestas apropiadas no son necesariamente correctas, pero apoyan el aprendizaje continuo.

³⁵ El valor se puede demostrar a través del discurso, el tono, el lenguaje corporal y las prácticas del docente para incluir todas las voces de los estudiantes durante la enseñanza.

³⁶ Esto puede incluir que el docente dé demasiadas indicaciones, estructure las tareas sin primero dar a los estudiantes la oportunidad de generar respuestas o guíe a los estudiantes de una manera que sugiera que solo hay un camino apropiado para responder la pregunta.

³⁷ Las preguntas poco claras pueden advertirse a través de la incapacidad de los estudiantes para responder o la necesidad de que se les reformule la pregunta, o expresiones que generan confusión en función de las reacciones de los estudiantes o los intentos por responder.

ENSEÑAR 4. Supervisar el progreso y brindar comentarios

Durante una clase, los docentes supervisan el progreso del aprendizaje de los estudiantes a través de evaluaciones formativas y abordan la falta de comprensión de los estudiantes. Los docentes usan esa información para guiar sus movimientos a fin de facilitar el aprendizaje y la comprensión de los estudiantes durante la clase actual y aquellas futuras. Los artefactos deben indicar el progreso del aprendizaje de los estudiantes hacia el objetivo o la meta de la clase.

MUY EFICAZ (4)	EFICAZ (3)	EN DESARROLLO (2)	INEFICAZ (1)
<ul style="list-style-type: none"> En respuesta a la evidencia de las evaluaciones formativas, el docente facilita oportunidades de aprendizaje entre pares que promueven el aprendizaje. Los estudiantes corrigen, aclaran, amplían o rehacen el trabajo en respuesta a los comentarios del docente u otros estudiantes. 	<ul style="list-style-type: none"> El docente realiza evaluaciones formativas³⁸ que brindan información útil para el progreso del aprendizaje de los grupos de estudiantes en puntos clave³⁹ a lo largo de la clase. Las decisiones o los ajustes del docente se basan en la información del progreso de los estudiantes y contribuyen a que estos comprendan el contenido. En respuesta a la falta de comprensión de los estudiantes, el docente u otros estudiantes brindan comentarios académicos específicos⁴⁰ que son prácticos y aclaran los próximos pasos para los estudiantes. Mediante los artefactos de los estudiantes⁴¹, se indica la aplicación del aprendizaje, el dominio o el progreso hacia el objetivo o la meta de aprendizaje. 	<ul style="list-style-type: none"> El docente realiza evaluaciones formativas que brindan una idea general del progreso de aprendizaje de toda la clase en algunos puntos a lo largo de la lección. Las decisiones o los ajustes del docente se basan en la información del progreso de los estudiantes, pero no contribuyen a que estos comprendan el contenido. En respuesta a la falta de comprensión de los estudiantes, el docente intenta aclarar el concepto con comentarios académicos generales que comunican el progreso actual. Los artefactos de los estudiantes indican una aplicación mínima del aprendizaje o el progreso hacia el objetivo o la meta de aprendizaje. 	<ul style="list-style-type: none"> El docente no realiza evaluaciones formativas, o las realiza de forma esporádica, para tener una idea general del progreso de aprendizaje de toda la clase. Incluso cuando es necesario, el docente no hace ajustes en tiempo real, o sus decisiones o ajustes no se basan en la información del progreso de los estudiantes. El docente no intenta abordar la falta de comprensión de los estudiantes, o lo hace con comentarios mínimos o no académicos que no especifican el progreso actual o los próximos pasos⁴². Los artefactos de los estudiantes no indican la aplicación del aprendizaje, el dominio o el progreso hacia el objetivo o la meta de aprendizaje.
<p><i>El nivel 4 incluye evidencia del desempeño que al menos cumple con los elementos del nivel 3 y uno o más de los anteriores.</i></p>	<p><i>Cuando se utiliza para determinar una calificación para observaciones formales de la práctica, debe predominar la evidencia en ese nivel del continuo. Si bien es posible que no todos los descriptores sean evidentes todos los días, debe haber evidencia de la mayoría de los descriptores para informar una calificación.</i></p>		

³⁸ Las evaluaciones formativas pueden incluir, entre otras, verificaciones de la comprensión, tarjetas con reflexiones finales, actividades en la pizarra o respuestas de los estudiantes a las preguntas del docente. Las evaluaciones formativas no son necesariamente formales o escritas.

³⁹ "En puntos clave" significa en momentos cruciales de la lección y brinda un pulso preciso de la clase para determinar si un docente puede avanzar o no en la lección. Los datos también pueden provenir de evaluaciones formativas del día anterior.

⁴⁰ Los comentarios académicos específicos son observaciones que ayudan a los estudiantes a comprender un concepto, un proceso o una habilidad, y les permite identificar cómo pueden tomar medidas para modificar su trabajo o mantener la calidad. Los comentarios académicos se pueden adaptar para abordar las necesidades de toda la clase, grupos pequeños o estudiantes individuales. Los comentarios deben basarse en tendencias de grupos pequeños o completos, o en necesidades individuales.

⁴¹ Los artefactos pueden ser del mismo día o de lecciones relacionadas.

⁴² Por ejemplo, los comentarios solo se pueden dar al principio o al final de la lección, y no incluyen los próximos pasos de los estudiantes.

ENSEÑAR 5. Facilitar las interacciones entre los estudiantes y las charlas académicas⁴³

Los docentes facilitan las interacciones entre estudiantes que los involucran y apoyan su progreso hacia la meta de aprendizaje. Las interacciones deben variar en formato para incluir oportunidades de escritura u oratoria dentro de la clase completa, en grupos más pequeños o entre compañeros. Las interacciones entre estudiantes deben ser flexibles, intencionales y considerar sus datos. Durante las interacciones entre los estudiantes, se presta atención a garantizar que cada uno de ellos participe y utilice vocabulario académico y relacionado con el contenido.

MUY EFICAZ (4)	EFICAZ (3)	EN DESARROLLO (2)	INEFICAZ (1)
<ul style="list-style-type: none"> Los estudiantes usan lenguaje y vocabulario académico mientras dirigen discusiones académicas o trabajo en grupo con un apoyo mínimo del docente⁴⁴. Los estudiantes supervisan su progreso en el trabajo en grupo y se apoyan mutuamente para mantenerse productivos y concentrados. Los estudiantes demuestran capacidad para adaptar sus interacciones con otros estudiantes, o reflexionar sobre ellas, en función de su propio crecimiento o desarrollo de competencias socioemocionales. 	<ul style="list-style-type: none"> El docente brinda múltiples oportunidades para las interacciones entre estudiantes que son de utilidad para diversos propósitos⁴⁵. El docente demuestra y usa de manera constante estrategias⁴⁶ para reforzar el uso de vocabulario y lenguaje académico por parte de los estudiantes. En la mayoría de las interacciones entre estudiantes, estos interactúan con sus compañeros para darle sentido al contenido o profundizar la comprensión⁴⁷ del contenido del nivel de grado o de grado superior. Los estudiantes trabajan en forma colaborativa para avanzar hacia las metas de aprendizaje mediante el uso de estructuras y apoyos que el docente ha establecido. El docente se asegura⁴⁸ de que las interacciones entre estudiantes sean flexibles en función de los datos de los estudiantes⁴⁹. 	<ul style="list-style-type: none"> El docente brinda múltiples oportunidades para la interacción de los estudiantes que tienen un propósito similar. El docente demuestra de manera constante el vocabulario y el lenguaje académico. En algunas interacciones entre estudiantes, estos interactúan con sus compañeros para darle significado al contenido o profundizar su comprensión del contenido del nivel de grado o de grado superior. Las interacciones entre estudiantes fomentan su alcance de las metas de aprendizaje, pero dependen de las indicaciones del docente. El docente se asegura de que haya flexibilidad en las interacciones entre estudiantes. 	<ul style="list-style-type: none"> El docente no brinda oportunidades, o brinda oportunidades superficiales, para la interacción entre estudiantes que tienen un propósito similar. El docente demuestra de manera inconstante el vocabulario y el lenguaje académicos. Las interacciones entre estudiantes no enfocan su participación con sus compañeros en darle significado al contenido o en profundizar su comprensión del contenido del nivel de grado o de grado superior. Las interacciones entre estudiantes no los ayudan a alcanzar las metas de aprendizaje. El docente no se asegura de que haya flexibilidad en las interacciones entre estudiantes, o lo hace de manera esporádica.
<p><i>El nivel 4 incluye evidencia del desempeño que al menos cumple con los elementos del nivel 3 y uno o más de los anteriores.</i></p>	<p><i>Cuando se utiliza para determinar una calificación para observaciones formales de la práctica, debe predominar la evidencia en ese nivel del continuo. Si bien es posible que no todos los descriptores sean evidentes todos los días, debe haber evidencia de la mayoría de los descriptores para informar una calificación.</i></p>		

⁴³ La charla académica apoya el progreso de los estudiantes hacia la meta de aprendizaje. Cuando los estudiantes participan en charlas académicas, utilizan vocabulario académico y relacionado con el contenido. El apoyo apropiado a los estudiantes debe incluir la consideración de su edad y el nivel de grado, y la sensibilidad ante las necesidades de aprendizaje culturales, lingüísticas e individuales. Se debe tener consideración cuando los estudiantes no se expresan de manera verbal.

⁴⁴ Para las aulas de pre-kindergarten y kindergarten, el hecho de que los estudiantes dirijan las discusiones académicas puede no ser apropiado para el desarrollo. En cambio, el docente facilitará en gran medida las discusiones académicas dirigidas por los estudiantes, mediante estructuración y representaciones significativas. Además, en algunos casos de clases de Inglés para hablantes de otros idiomas (ESOL, en inglés), se debe tener en cuenta en qué etapa del aprendizaje del idioma se encuentran los estudiantes para determinar la efectividad en sus interacciones.

⁴⁵ Los propósitos pueden incluir colaborar, generar ideas, procesar/internalizar información nueva, verificar la comprensión, repetir/reforzar información, criticar/brindar comentarios, ejemplificar o crear un producto terminado.

⁴⁶ Estas pueden incluir, entre otras, palabras en la pared actualizadas, recordatorios/señales visuales e iniciadores de oraciones. Es posible que se necesiten estrategias diferenciadas para ayudar a los estudiantes cuya lengua materna no es el inglés, en función de la etapa de aprendizaje del idioma en que se encuentren, entre otras: tiempo de procesamiento, frases iniciales, señales visuales en inglés y en su lengua materna o parejas/agrupaciones estratégicas de estudiantes.

⁴⁷ Esto podría incluir contribuir a la respuesta de otro estudiante, disentir con respeto y ofrecer una perspectiva alternativa o hacerse preguntas el uno al otro para impulsar su pensamiento.

⁴⁸ Esto se puede demostrar con el plan de la clase, el debate y el compartir los datos utilizados para determinar la adecuación de las interacciones entre estudiantes que se basan en la participación de toda la clase, grupos más pequeños o compañeros, y con qué frecuencia cambian.

⁴⁹ Los datos de los estudiantes incluyen datos del desempeño, de los intereses y otros.

ENSEÑAR 6. Organizar e implementar rutinas para respaldar las clases centradas en el aprendizaje⁵⁰

Los docentes crean una cultura en el aula de altas expectativas, responsabilización de los estudiantes y toma de riesgos académicos. Durante la lección, se utilizan rutinas para que los estudiantes se enfoquen en el aprendizaje. Las rutinas deben ayudar a maximizar el tiempo de enseñanza, garantizar transiciones fluidas, aumentar la comprensión de las responsabilidades de los estudiantes y brindar un entorno seguro para que los estudiantes tomen riesgos académicos.

MUY EFICAZ (4)	EFICAZ (3)	EN DESARROLLO (2)	INEFICAZ (1)
<ul style="list-style-type: none"> El docente crea condiciones⁵¹ en las que se espera que los estudiantes corran riesgos en la tarea de aprendizaje. Los estudiantes manejan las pausas en la estructura al mantener su enfoque académico. El docente y los estudiantes han creado acuerdos compartidos que respaldan el aula enfocada en el aprendizaje y los cumplen. 	<ul style="list-style-type: none"> Los estudiantes se concentran en las tareas y el aprendizaje durante la clase. El docente mantiene a todos los estudiantes a la altura de expectativas apropiadamente altas⁵² a la vez que brinda su apoyo⁵³. El docente establece rutinas apropiadas⁵⁴ que los estudiantes ejecutan con éxito⁵⁵. La disposición del espacio y los materiales por parte del docente facilita el movimiento, las interacciones y el aprendizaje de los estudiantes, e incluye la celebración de las experiencias y el trabajo actual de estos últimos. Los estudiantes manejan los materiales de una manera apropiada para el desarrollo. 	<ul style="list-style-type: none"> El docente ofrece períodos de tiempo breves para que los estudiantes descansen de sus tareas. El docente mantiene a los estudiantes a la altura de las expectativas brindando su apoyo, pero estas expectativas varían para los estudiantes. El docente establece rutinas adecuadas, pero los estudiantes demuestran que, a veces, no tienen claro lo que deberían hacer y pueden hacer preguntas con frecuencia. La disposición del espacio y de los materiales por parte del docente facilita el movimiento, las interacciones y el aprendizaje de los estudiantes. El docente maneja los materiales. 	<ul style="list-style-type: none"> El docente ofrece períodos de tiempo extensos para que los estudiantes descansen de sus tareas. El docente tiene expectativas bajas para los estudiantes, o refuerza o comunica estas expectativas con críticas o juicios de valor. El docente no establece rutinas, o establece rutinas mínimas, y los estudiantes demuestran que no tienen claro lo que deben hacer, hacen preguntas de forma constante o no siguen las instrucciones del docente. La disposición del espacio y de los materiales por parte del docente dificulta el movimiento, las interacciones o el aprendizaje de los estudiantes. Los materiales no están disponibles para los estudiantes.
<p><i>El nivel 4 incluye evidencia del desempeño que al menos cumple con los elementos del nivel 3 y uno o más de los anteriores.</i></p>	<p><i>Cuando se utiliza para determinar una calificación para observaciones formales de la práctica, debe predominar la evidencia en ese nivel del continuo. Si bien es posible que no todos los descriptores sean evidentes todos los días, debe haber evidencia de la mayoría de los descriptores para informar una calificación.</i></p>		

⁵⁰ En los casos en que el docente usa el aula de otra persona, la observación debe enfocarse en cómo usa el carrito y el espacio compartido.

⁵¹ Las condiciones incluyen: el espacio y el tiempo para correr riesgos, el ambiente alentador, la aceptación de la ayuda, el aliento de los compañeros y el placer por aprender.

⁵² Las expectativas pueden ser académicas, conductuales o sociales.

⁵³ Las expectativas deben comunicar el cuidado, el interés y la confianza en cuanto al potencial de cada estudiante, y pueden observarse a través de lo que el docente comunica y la forma en que lo hace, junto con las medidas que toma para reforzar las expectativas que no se cumplieron o para reconocer cuándo se cumplieron. La evidencia puede provenir del tono, la postura, el lenguaje corporal o la elección de palabras del docente.

⁵⁴ Las rutinas adecuadas reflejan las necesidades de desarrollo de los estudiantes, son respetuosas con ellos y reflejan su importancia dentro de la comunidad del aula.

⁵⁵ Los estudiantes demuestran que, en general, conocen sus responsabilidades y saben qué pasos seguir.

ENSEÑAR 7. Desarrollar una comunidad de aprendizaje favorable

Para apoyar el aprendizaje y el bienestar de los estudiantes, los docentes cultivan y demuestran competencias como la autoconciencia, la autogestión, la conciencia social y la toma de decisiones responsable. Mediante la creación de un ambiente de clase seguro y acogedor que fomenta vínculos sólidos, los docentes crean oportunidades para la expresión, el liderazgo y la representación de los estudiantes.

MUY EFICAZ (4)	EFICAZ (3)	EN DESARROLLO (2)	INEFICAZ (1)
<ul style="list-style-type: none"> Los estudiantes se apoyan entre sí mediante afirmaciones, ánimo, empatía demostrada u otras medidas de apoyo. El docente pregunta sobre las necesidades y las perspectivas de los estudiantes durante la enseñanza, y es sensible a ellas. Los estudiantes se sienten seguros al compartir su perspectiva, que puede diferir de la mayoría de las demás. 	<ul style="list-style-type: none"> Los estudiantes demuestran estrategias efectivas de afrontamiento⁵⁶ o utilizan apoyos que el docente ha establecido para sobrellevar una situación. El docente implementa rutinas y prácticas con las que se desarrolla apropiadamente el liderazgo de los estudiantes⁵⁷. El docente implementa prácticas que fomentan la inclusión de unos y otros y sus ideas⁵⁸. El docente cultiva una comunidad del aula positiva⁵⁹ y de apoyo⁶⁰, y la conciencia de los estudiantes sobre su efecto en el aula⁶¹. Cuando es necesario, el docente aborda, redirige o reduce la intensidad⁶² de la mala conducta o la interrupción de los estudiantes⁶³ de una manera que resuelve el problema con una interrupción mínima de la clase o del aprendizaje de otro estudiante. 	<ul style="list-style-type: none"> El docente demuestra estrategias de afrontamiento efectivas. El docente implementa rutinas y prácticas con las que se desarrolla apropiadamente el liderazgo de algunos estudiantes. El docente implementa prácticas con las que se fomenta la inclusión de unos y otros y sus ideas. El docente cultiva una comunidad del aula positiva y de apoyo mutuo. Cuando es necesario, el docente aborda, redirige o reduce la intensidad de la mala conducta o la interrupción de los estudiantes de una manera que resuelve el problema, pero con la interrupción de la clase o del aprendizaje de otro estudiante. 	<ul style="list-style-type: none"> El docente no demuestra estrategias de afrontamiento efectivas. El docente no implementa rutinas o prácticas con las que se desarrolle el liderazgo de los estudiantes, o las prácticas son esporádicas o inapropiadas para los estudiantes. El docente no implementa prácticas con las que se fomente la inclusión de los estudiantes o sus ideas entre sí. El docente cultiva una comunidad del aula positiva y de apoyo mutuo de manera irregular. El docente no aborda ni redirige la mala conducta o la interrupción de los estudiantes, o lo hace de una manera que no resuelve el problema⁶⁴.
<p><i>El nivel 4 incluye evidencia del desempeño que al menos cumple con los elementos del nivel 3 y uno o más de los anteriores.</i></p>	<p><i>Cuando se utiliza para determinar una calificación para observaciones formales de la práctica, debe predominar la evidencia en ese nivel del continuo. Si bien es posible que no todos los descriptores sean evidentes todos los días, debe haber evidencia de la mayoría de los descriptores para informar una calificación.</i></p>		

⁵⁶ Las estrategias de afrontamiento se refieren a enfrentar el estrés, los conflictos, la frustración y otras situaciones o sentimientos desafiantes.

⁵⁷ El desarrollo del liderazgo de los estudiantes puede incluir proporcionar roles discretos o fundamentales para los estudiantes, o alentarlos de manera oral a dar un paso hacia las oportunidades de liderazgo.

⁵⁸ Estas pueden incluir, entre otras, la forma en que el docente recibe y acepta las ideas y los aportes de los estudiantes, cómo se reflejan las identidades, los antecedentes y las experiencias vividas de los estudiantes en la comunidad del aula, y generar y establecer acuerdos o contratos en el aula con los estudiantes.

⁵⁹ Esto puede incluir la comunicación verbal y no verbal del docente, cómo el docente fomenta los vínculos positivos o el uso de tres prácticas distintivas, círculos restaurativos, declaraciones afectivas u otras estrategias.

⁶⁰ Esto se puede ver en cómo el docente o los estudiantes se apoyan mutuamente mediante afirmaciones, reconocimiento, ánimo, empatía demostrada u otras medidas de apoyo.

⁶¹ La evidencia puede incluir la reflexión de los estudiantes o el reconocimiento del impacto de sus palabras o acciones sobre los demás, las ideas o las formas en que contribuyen, o el valor y la relevancia de sus antecedentes o experiencias.

⁶² Consulte las intervenciones y las respuestas de los docentes de nivel 1 en el Código de conducta del estudiante. En todo momento, el docente respeta la dignidad de los estudiantes y es sensible a sus necesidades cuando aborda la mala conducta.

⁶³ El comportamiento fuera de las tareas de un estudiante con una Evaluación de Conducta Funcional (FBA, en inglés) o un Plan de Intervención de Conducta (BIP, en inglés) aplicable puede estar presente. En estos casos, el docente deberá ceñirse por a las estrategias y las intervenciones descritas por la FBA o el BIP.

⁶⁴ Las malas conductas de los estudiantes continúan o aumentan, o el docente expulsa al estudiante de manera inapropiada.

REFLEXIONAR Y AJUSTAR 1. Reflexionar sobre la práctica de enseñanza

Los docentes hacen demostraciones del aprendizaje permanente y se centran en la mejora continua de la práctica. Como parte de esto, los docentes deben reflexionar sobre su propia práctica e identificar las formas en que afecta a los estudiantes, al flujo de la clase y a la cultura. A través de estas reflexiones, los docentes pueden determinar estrategias o fortalezas para compartir con colegas y necesidades de desarrollo profesional. Esta reflexión debe ocurrir después de la lección a través de la autoevaluación del docente o el debate.

MUY EFICAZ (4)	EFICAZ (3)	EN DESARROLLO (2)	INEFICAZ (1)
<ul style="list-style-type: none"> El docente es un recurso para otros docentes. El docente comparte ideas y recursos pedagógicos. 	<ul style="list-style-type: none"> El docente cita evidencia reflexiva que plausiblemente vincula sus acciones con los datos de los resultados de los estudiantes. Cuando reflexiona sobre la planificación y la implementación de la lección, el docente tiene ideas específicas sobre cómo se podría mejorar la lección. Los docentes pueden compartir los enfoques que ellos mismos han seleccionado para abordar un área de crecimiento. El docente identifica áreas exitosas de la planificación y la implementación de la lección que afectaron su desempeño y describe cómo aprovechar este éxito para lecciones futuras. El docente describe cómo su práctica actual incorpora comentarios anteriores. 	<ul style="list-style-type: none"> El docente vincula sus acciones con los datos de los resultados de los estudiantes de una manera inverosímil. Cuando reflexiona sobre la planificación y la implementación de la lección, el docente tiene ideas generales sobre cómo se podría mejorar la lección. El docente puede identificar un área de crecimiento en la cual enfocarse. El docente identifica las áreas exitosas de la planificación y la implementación de la lección y el efecto en su desempeño. El docente describe los comentarios anteriores, pero no puede demostrar la implementación de estos en la práctica actual. 	<ul style="list-style-type: none"> El docente no puede o no quiere reconocer su responsabilidad en los datos de los resultados de los estudiantes. Cuando reflexiona sobre la planificación y la implementación de la lección, el docente no identifica un área de oportunidad de crecimiento ni solicita apoyo o comentarios. El docente no puede identificar un área de crecimiento por sí mismo. El docente no identifica las áreas exitosas de la planificación y la implementación de la lección, o no las conecta con el efecto en el desempeño de la lección. El docente no comparte comentarios anteriores.

66 Los enlaces compartidos deben ser razonables o posibles.

REFLEXIONAR Y AJUSTAR 2. Reflexionar sobre la información para ajustar los planes de enseñanza

Después de enseñar una lección, los docentes deben modificar las lecciones futuras para incluir los hallazgos de las evaluaciones formativas. Estas modificaciones pueden incluir cambios en los planes a largo plazo y los planes para volver a enseñar. Los docentes también deben usar los datos para hacer recomendaciones de apoyos adicionales para los estudiantes con base en el progreso académico, conductual y socioemocional durante las lecciones. Esta reflexión debe ocurrir después de la lección a través de la autoevaluación del docente o el debate.

MUY EFICAZ (4)	EFICAZ (3)	EN DESARROLLO (2)	INEFICAZ (1)
<ul style="list-style-type: none"> El docente solicita activamente los comentarios de sus compañeros. El docente se relaciona con sus compañeros durante la planificación colaborativa con el fin de supervisar los datos y hacer planes para modificar la enseñanza de acuerdo con las tendencias. 	<ul style="list-style-type: none"> El docente describe un plan para la enseñanza futura⁶⁶ en el que se reflejan datos formativos académicos y socioemocionales. El docente describe las fortalezas de los estudiantes con precisión y las áreas de crecimiento con especificidad⁶⁷ en función de los datos formativos. El docente explica cómo el aprendizaje previo de habilidades y conceptos clave de los estudiantes se revisa y amplía o se aprovecha para un nuevo aprendizaje. El docente participa en el proceso de intervención por niveles y toma medidas proactivas para los estudiantes identificados en el proceso. 	<ul style="list-style-type: none"> El docente describe un plan para la enseñanza futura que refleja los datos formativos académicos. El docente describe las fortalezas de los estudiantes con precisión y las áreas de crecimiento con un lenguaje genérico en función de los datos formativos. El docente explica cómo el aprendizaje previo de habilidades y conceptos clave de los estudiantes se revisa. El docente cumple con el proceso de intervención por niveles apropiado. 	<ul style="list-style-type: none"> El docente no puede describir cómo los datos formativos académicos guiarán las lecciones futuras. El docente no puede describir ni las fortalezas de los estudiantes ni las áreas de crecimiento en función de los datos formativos, o lo hace de manera inexacta. El docente no puede explicar cómo se revisa el aprendizaje previo de los estudiantes o la revisión del aprendizaje es superficial⁶⁸. El docente no cumple con el proceso de intervención por niveles apropiado.

⁶⁷ Esto puede incluir compactar o ampliar el programa de estudios según el progreso o el conocimiento previo de los estudiantes.

⁶⁷ La especificidad puede incluir la identificación de habilidades, conceptos, estándares, prácticas o productos estudiantiles particulares.

⁶⁸ Revisa el contenido genérico, no las habilidades ni los conceptos clave.