



Competencias para el Coaching basado en la práctica

En este documento, fundamentado en la investigación acerca del Coaching basado en la práctica (PBC, sigla en inglés), se presentan las habilidades y las prácticas profesionales que necesitan los coaches para apoyar de manera adecuada la labor eficaz de enseñanza y visitas al hogar que ellos desempeñan a través de todos los entornos. El propósito de las competencias para el Coaching basado en la práctica (PBC) es apoyar las actividades del PBC y son importantes para los coaches debido a que definen las habilidades y los comportamientos esenciales asociados con el coaching exitoso. Las competencias del coach que aplica el PBC pueden utilizarse para apoyar la autorreflexión y la supervisión de los coaches o para identificar sus necesidades de desarrollo profesional.

La naturaleza cíclica del PBC pone de relieve que las expectativas y los resultados buscados del coaching deben ser revisados y actualizados regularmente. El PBC puede utilizarse con el personal educativo que trabaja con los niños pequeños y las familias, como son los docentes, asistentes de docentes, visitantes del hogar, proveedores de cuidado infantil familiar, o con el personal de apoyo. Si desea más información acerca del PBC, visite *Coaching basado en la práctica (PBC)* | ECLKC. Al final de este documento se encuentra una lista de publicaciones sobre los antecedentes y los efectos del coaching en el entorno de la primera infancia.

Las competencias del coach del PBC pueden utilizarse para apoyar las actividades del PBC de diversas maneras: identificar las prácticas y destrezas buscadas de coaching para utilizarlas en el reclutamiento y la contratación del personal de coaching, elaborar y actualizar descripciones de cargo relacionadas con el coaching, o para desarrollar o identificar oportunidades de formación profesional que apoyen a los coaches en el perfeccionamiento de sus competencias de coaching. Las habilidades y las prácticas identificadas en las competencias para el coaching en el PBC pueden desarrollarse a lo largo de un período amplio mientras los coaches trabajan para perfeccionar sus destrezas y aplicarlas en un entorno de práctica. Las competencias del coach del PBC procuran motivar la reflexión y sirven de base para recibir comentarios que pueden fundamentar el crecimiento profesional de los coaches.

Las competencias del coach del PBC fueron desarrolladas mediante un debate colaborativo entre organizaciones asociadas que han definido el PBC, participado en la investigación sobre el PBC, creado herramientas y capacitaciones, e impartido capacitación relativa al PBC. Las competencias del coach del PBC también tienen en cuenta las competencias de los coaches de varios estados, así como de otras organizaciones afines reconocidas que han creado marcos similares. En el apéndice A se presenta más información acerca del desarrollo de las competencias del coach del PBC.

Organización de las competencias del coach del PBC

Las competencias del coach del PBC están organizadas en seis dominios alineados con el modelo del PBC, a saber: Preparación, Asociaciones de colaboración, Establecimiento de metas y planificación de la acción, Observación focalizada, Reflexión y comentarios, y Desarrollo profesional. Cada dominio abarca competencias del coach del PBC que abordan las prácticas y las habilidades relacionadas con el dominio. Los dominios y las competencias del coach del PBC fueron elaborados para reconocer habilidades y conocimientos clave que son esenciales para el coaching eficaz según el PBC.

Dominios de las competencias del coach del PBC

Dominio 1: Preparación	Dominio 4: Observación focalizada
Dominio 2: Asociaciones de colaboración	Dominio 5: Reflexión y comentarios
Dominio 3: Establecimiento de metas y planificación de la acción	Dominio 6: Desarrollo profesional

Competencias del coach del PBC

Dominio 1: Preparación

El término preparación se refiere a las destrezas organizacionales relacionadas con la preparación de un coach para el trabajo de coaching en diferentes entornos y su colaboración en el contexto del mejoramiento continuo de la calidad. La preparación y la planificación cuidadosas que sean sensibles a las particularidades raciales, étnicas, culturales y lingüísticas contribuyen a la formación de asociaciones colaborativas, sostenibles y eficaces entre el coach y los docentes. Puede observarse que la preparación fue exitosa cuando un coach:

- Demuestra conocimientos de los componentes y las prácticas del PBC que promueven la fidelidad con respecto al modelo del PBC.
- Demuestra comprensión del desarrollo del niño (desde el nacimiento hasta los 5 años), de los entornos (centros, cuidado infantil familiar o en el hogar), y de los diversos sistemas familiares.
- Demuestra comprensión de los elementos de las prácticas apropiadas para el desarrollo (DAP, sigla en inglés) que sean sensibles y de los entornos de aprendizaje temprano inclusivos.
- Demuestra experiencia y conocimientos de las evaluaciones pertinentes del niño, el docente y el entorno utilizadas para medir la calidad en los entornos de educación en la primera infancia. Para las visitas al hogar, el coach demuestra también experiencia y conocimientos acerca de las evaluaciones de la participación de la familia y de las interacciones entre los padres y los hijos.
- Demuestra conocimientos de los currículos, de las normas, (QRIS, Preparación del docente educador, CDA y otras), así como de las prácticas de enseñanza y de las visitas al hogar que constituyen el aspecto principal del coaching.
- Demuestra la habilidad de regular las emociones, los pensamientos y los comportamientos personales en diferentes situaciones.
- Participa activamente en un proceso constante de identificación y reflexión sobre los valores culturales, creencias, experiencias de vida, principios éticos y sesgos personales para revelar y luego modificar acciones que reflejen el sesgo implícito.
- Accede a los recursos cuando sea necesario para examinar los sesgos personales y considera de qué manera los sesgos interactúan con la autoconciencia como parte de la preparación para ser un coach eficaz.
- Demuestra conocimientos de las normas y los procedimientos del programa, de la cultura del lugar de trabajo y de la manera en que estos influyen en la ejecución del PBC; el coach demuestra también conocimiento de las normas, reglas y reglamentos aplicables según las diferentes opciones del programa.
- Da muestras de profesionalismo al ser puntual, organizado y estar preparado para cada sesión de coaching.

Dominio 2: Asociaciones de colaboración

Las asociaciones de colaboración son fundamentales para el éxito de un coach y del modelo del PBC debido a que sientan las bases necesarias para promover las relaciones profesionales sanas y el crecimiento, tanto del coach como el docente. Las asociaciones de colaboración quedan demostradas cuando un coach:

- a) Elabora acuerdos de colaboración en asociación con los docentes a fin de orientar el alcance y la estructura del trabajo de coaching, lo que abarca las expectativas y los roles que definen la labor en el contexto de un entorno respetuoso culturalmente, seguro y que brinda apoyo.
- b) Identifica las fortalezas y reconoce el progreso de los docente.
- c) Demuestra una flexibilidad que se basa en un interés respetuoso por aprender sobre las diversas culturas e idiomas de los docentes y de los niños y las familias a los que apoyan, para establecer relaciones de coaching mutuamente respetuosas y eficaces.
- d) Utiliza el autoconocimiento y la autoadministración para establecer y mantener relaciones de confianza que promueven el respeto mutuo permanente.
- e) Utiliza preguntas y notas, o modela prácticas que estimulan la resolución de problemas para apoyar el aprendizaje del docente y el logro de sus objetivos.
- f) Cooperar con otras personas, mantiene los límites profesionales, resuelve constructivamente los conflictos, además de buscar y ofrecer ayuda en una serie de situaciones.
- g) Demuestra destrezas de comunicación interpersonal mediante la comunicación clara con los docentes, ya sea escrita o verbal y no verbal; asimismo, utiliza habilidades de escucha activa y consciente.

Dominio 3: Establecimiento de metas y planificación de la acción

El dominio del establecimiento de metas y la planificación de la acción sustenta el proceso que consiste en que el coach y el docente identifiquen juntos las prioridades de aprendizaje y crecimiento del docente. Juntos, conciben y diseñan planes y pasos específicos que les llevarán a mejorar su práctica. Entre los factores que pueden tenerse en cuenta en la creación de objetivos comunes se encuentran los intereses personales, los datos del programa (por ejemplo, las evaluaciones formativas estándar del niño y del docente o de los visitantes del hogar que suelen utilizarse) y las trayectorias profesionales.

Las metas deben fundamentarse en datos para ayudar al coach y al docente a formular una meta y un plan de acción que estén centrados en las metas específicas del docente. El éxito en la fijación de metas y de la planificación de la acción se pone de manifiesto cuando el coach:

- a) Recaba, agrega y analiza conjuntamente datos formales e informales para apoyar la formulación conjunta de las metas del docente.
- b) Colabora con el docente en la formulación de metas que son específicas, cuantificables y alcanzables en un periodo de tiempo determinado.
- c) Colabora con el docente en la elaboración de un plan de acción paso a paso que amplía el aprendizaje del docente acerca de cómo aplicar una práctica de forma eficaz.
- d) Demuestra la habilidad necesaria para mantener el énfasis en las prioridades establecidas para el docente.
- e) Apoya la autonomía del docente para experimentar y explorar nuevos comportamientos y prácticas, al tiempo que mantiene el énfasis en las experiencias de aprendizaje del docente.

Dominio 4: Observación focalizada

Se designan como observaciones focalizadas aquellas que están guiadas por la meta establecida y los planes de acción formulados durante la fase compartida de establecimiento de metas y planificación de la acción. La observación se refiere al proceso de recopilar y registrar información por parte del coach acerca de la implementación de la práctica de la meta. La observación focalizada debe apoyar el progreso del docente hacia la meta establecida y su conocimiento pleno. Las observaciones focalizadas tienen lugar cuando el coach:

- a) Trabaja con el docente para crear un proceso intencionado y sistemático de recopilación y registro de información (por ejemplo, grabación en video, en persona, documentación, teniendo en cuenta las diferencias lingüísticas) que esté guiado por el plan de acción y centrado en las metas del docente.
- b) Utiliza estrategias de coaching (p. ej., apoyo en paralelo, modelado, debate, grabación en video) que apoyan la comprensión y el uso por parte del docente de una práctica específica de enseñanza o de visita al hogar.
- c) Considera diversas experiencias y perspectivas para llevar a cabo observaciones objetivas y específicas (por ejemplo, grabación en video, en persona, documentación, teniendo en cuenta las diferencias lingüísticas) y recopila datos que sirvan de base para la reflexión y los comentarios.

Dominio 5: Reflexión y comentarios

Por lo general, la reflexión y los comentarios tienen lugar durante una sesión informativa tras una observación focalizada en la que el coach y el docente abordan y analizan el progreso y las dificultades de la implementación de la práctica identificada en una meta y un plan de acción. El coach y el docente pueden identificar otras áreas de mejora o perfeccionamiento y hacer planes para futuras sesiones de coaching y de observaciones. La reflexión se basa en los puntos fuertes y supone el uso por parte del coach de indicaciones para la reflexión y de preguntas abiertas para fomentar el análisis, la reflexión y la resolución de problemas por el docente. Los comentarios consisten en una conversación en dos sentidos en la que el coach presenta observaciones, evaluaciones e ideas, e invita al docente a que haga lo mismo. Cuando el coach y el docente no hablan el mismo idioma, las conversaciones en dos sentidos deben estar apoyadas por herramientas y estrategias tales como software de traducción, ejemplos en video y comentarios escritos en los idiomas del docente y el coach. La reflexión y los comentarios ocurren cuando el coach:

- a) Utiliza los diversos datos recabados durante la observación focalizada (cualitativos y cuantitativos) para reflexionar sobre la práctica de la meta del docente.
- b) Apoya y amplía el aprendizaje del docente por medio de la reflexión continua sobre el progreso relacionado con la meta del docente haciendo preguntas para reflexionar y estableciendo conexiones con los datos de la observación.
- c) Ofrece comentarios constructivos, sustentados por datos y que brindan apoyo en relación con la meta.
- d) Reflexiona sobre el progreso hacia la meta junto con el docente para fundamentar futuros ciclos de capacitación.
- e) Crea oportunidades para que el docente reflexione sobre sus valores, creencias, experiencias, principios éticos y sesgos que podrían surgir cuando trabaja con los niños y las familias.

Dominio 6: Desarrollo profesional

El dominio del desarrollo profesional se refiere a los conocimientos básicos, al aprendizaje profesional continuo y a las prácticas de coaching que se esperan de un coach. Un coach deberá tener una sólida formación teórica y práctica de los entornos en los que trabaja, además de comprensión y experiencia acerca de las edades de los niños y el personal que va a capacitar. Asimismo, un coach deberá haber recibido una capacitación considerable en el PBC y en los principios de aprendizaje de adultos; por otro lado, debería participar y hacer contribuciones al campo del coaching a lo largo de toda su carrera profesional. El desarrollo profesional evoluciona cuando un coach:

- a) Ha finalizado su formación profesional relacionada con los principios de aprendizaje de adultos, establece paralelismos con las mejores prácticas de coaching e integra conceptos centrados en los adultos que mejoran las prácticas de coaching (por ejemplo, el modelo de cambio, la entrevista motivacional).
- b) Participa en actividades de desarrollo profesional continuo que aumentan el conocimiento acerca de las prácticas basadas en la evidencia y apoyan a familias y niños diversos.
- c) Participa en el desarrollo profesional continuo que mejora las prácticas de coaching y apoya la sensibilidad cultural y la práctica reflexiva.
- d) Se compromete a mantener la capacidad de respuesta cultural, ya que la base de conocimientos profesionales se actualiza continuamente para incluir diversas perspectivas.

Apéndice A: Proceso

Varios miembros del personal de *Cultivate Learning* en la Universidad de Washington formularon comentarios acerca de las competencias del coach del PBC a fin de asegurar su consonancia con el curso *EarlyEdU PBC* y los materiales de capacitación en liderazgo y coaching del PBC. El personal de *Cultivate Learning* identificó la necesidad de definir las competencias del coach del PBC debido a que la capacitación del coach en el coaching basado en la práctica se ha generalizado en todo el país entre los programas de Head Start. Las competencias del coach que aplica el PBC definen las habilidades y los comportamientos esenciales de los coaches del PBC. Estas competencias apoyan asimismo la formación de los coaches y la supervisión de su práctica, en tanto que proveedores de desarrollo profesional para los docentes en educación de la primera infancia.

El equipo del Centro Nacional de Desarrollo, Enseñanza y Aprendizaje en la Primera Infancia, junto con asociados de la Universidad Vanderbilt, la Universidad de Washington y ZERO TO THREE participaron en la elaboración del documento *Competencias del coach del PBC*. Los equipos de cada uno de estos asociados abordaron su revisión del documento desde la perspectiva de su experiencia individual e institucional. El documento sobre Competencias del coach del PBC fue elaborado y alineado con materiales existentes del PBC (Evaluación de las fortalezas y las necesidades de las prácticas de coaching, sesiones informativas de los componentes del PBC, Guía para líderes del programa de PBC, Materiales de capacitación del coach) y el documento de *EarlyEdU Alliance* ® *PBC course competencies*.

A medida que evolucionaron las Competencia del coach del PBC, estas se mencionaron en las referencias cruzadas con otros materiales de coaching ampliamente aceptados. Los materiales iniciales se compararon con las competencias existentes de los estados de California, Colorado, Nueva York y Washington.

Varios recursos de la Federación Internacional de Competencias de los Coaches (ICF, sigla en inglés), de las Normas NAEYC para la Preparación Profesional, las competencias basadas en las relaciones emanadas del Centro Nacional del Compromiso de Padres, Familias y Comunidades, así como las competencias para el aprendizaje social y emocional publicadas por la organización Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL) se compararon con las *Competencias del coach del PBC* para apoyar su evolución continua.

Por último, los recursos que insertan la cultura, el idioma, la raza y la equidad en las prácticas profesionales (por medio de las Normas de Desempeño de Head Start, la *Declaración de NAEYC para el progreso de la equidad y los Principios Multiculturales de Head Start*) fueron integrados en el desarrollo de las Competencias del coach del PBC.

Recursos para apoyar el desarrollo de las competencias del coach del PBC

Competencias de coaching en los estados

California: <https://www.cde.ca.gov/sp/cd/re/documents/ececompetenciasaddon.pdf>

Colorado:

http://www.cocoaches.org/_static/6855568b96d82d0c2737446c54fb18cf/co-ec-coaching-competencies-2020-final.pdf

Nueva York: <http://nyaeyc.org/wp-content/uploads/TTAP-Coach-Competencies-9.18.2017.pdf>

Recursos para el coaching basado en la práctica

Página del ECLKC sobre el Coaching basado en la práctica:

<https://eclkc.ohs.acf.hhs.gov/professional-development/article/practice-based-coaching-pbc>

Explicación del Coaching basado en la práctica: <https://eclkc.ohs.acf.hhs.gov/sites/default/files/pdf/pbc-handout.pdf>

Lo que sabemos sobre el coaching: <https://eclkc.ohs.acf.hhs.gov/sites/default/files/pdf/pbc-what-do-we-know.pdf>

Guía para líderes de programas: <https://eclkc.ohs.acf.hhs.gov/sites/default/files/pdf/program-leaders-guide-to-PBC.pdf>

Sesiones informativas (4):

Asociaciones de colaboración para el coaching:

<https://eclkc.ohs.acf.hhs.gov/sites/default/files/pdf/pbc-brief-ccp.pdf>

Metas compartidas y planificación para la acción:

<https://eclkc.ohs.acf.hhs.gov/sites/default/files/pdf/pbc-brief-sgap.pdf>

Observación focalizada: <https://eclkc.ohs.acf.hhs.gov/sites/default/files/pdf/pbc-brief-fo.pdf>

Reflexión y comentarios: <https://eclkc.ohs.acf.hhs.gov/sites/default/files/pdf/pbc-brief-rf.pdf>

Federación Internacional de Coaching – competencias básicas: <https://coachfederation.org/core-competencies>

NAEYC Normas para la preparación profesional:

<https://www.naeyc.org/sites/default/files/globally-shared/downloads/PDFs/accreditation/higher-ed/naeyc-higher-ed-accreditation-standards.pdf>

PFCE Competencias basadas en las relaciones para apoyar la participación de la familia:

<https://eclkc.ohs.acf.hhs.gov/sites/default/files/pdf/no-search/rbc-support-family-engagement.pdf>

CASEL competencias básicas del aprendizaje social y emocional: <https://casel.org/core-competencies/>

Universidad de Washington, Normas de desarrollo profesional basadas en las relaciones:

<https://www.dcyf.wa.gov/sites/default/files/pdf/RBPDStandards.pdf> EarlyEdU

Recursos en torno a las prácticas sobre raza, cultura, idioma y equidad

Normas de Desempeño del Programa Head Start (HSPPS) y Citas de la Ley de Head Start mencionadas en la Evaluación del programa para niños que aprenden en dos idiomas (DLLPA):

<https://eclkc.ohs.acf.hhs.gov/sites/default/files/pdf/dllpa-citations-508.pdf>

Consideración de la cultura y la equidad en la enseñanza y el aprendizaje:

<https://eclkc.ohs.acf.hhs.gov/video/considering-culture-equity-teaching-learning>

Declaración de NAEYC para el progreso de la equidad: <https://www.naeyc.org/sites/default/files/globally-shared/downloads/PDFs/resources/position-statements/naeycadvancingequitypositionstatement.pdf>

Principios Multiculturales de Head Start: https://eclkc.ohs.acf.hhs.gov/sites/default/files/pdf/principles-01-10-revisiting-multicultural-principles-hs-english_0.pdf

Bibliografía de apoyo

Dominio 1: Preparación

- Artman-Meeker, K., and M.L. Hemmeter. 2013. "Supporting Teachers' use of Recommended Practices Through Email Performance Feedback." *Topics in Early Childhood Special Education* 33. 112–123.
- Joyce, B., and B. Showers. (2002). "Student achievement through professional development." En *Designing training and peer coaching: Our need for learning*. Association for Supervision and Curriculum Development edited by B. Joyce and B. Showers, pp.11-19. Los Ángeles: Sage.
- McGroder, S.M., E.C. Howard, M. Fishman, V.E. Rankin, and F.K. Helsel. 2014. "Putting the Pieces Together: A Program Logic Model for Coaching in Head Start." *From the Descriptive Study of the Head Start Early Learning Mentor Coach Initiative* (Report No. 2014-06). Departamento de Salud y Servicios Humanos de los Estados Unidos. Oficina de Planificación, Investigación y Evaluación, Administración para Niños y Familias.
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED580006.pdf>
- National Center on Quality Teaching and Learning. 2012. *Practice-Based Coaching*.
<https://eclkc.ohs.acf.hhs.gov/sites/default/files/pdf/pbc-systems-implications.pdf>
- Rush, D.D., and M.L. Shelden. 2011. *The Coaching Handbook*. Baltimore: Paul H. Brookes.
- Snyder, P., M.L. Hemmeter, K. Artman, K. Kinder, C. Pasia, and T. McLaughlin. 2012. "Characterizing Key Features of the Early Childhood Professional Development Literature." *Infants and Young Children*, 25. no. 3 (April / June) 188–212.

Dominio 2: Asociaciones de colaboración

- Buysse, V., and P.W. Wesley. 2005. *Consultation in Early Childhood Settings*. Baltimore: Paul H. Brookes.
- Chu, M. 2014. *Developing Mentoring and Coaching Relationships in Early Care and Education: A Reflective Approach* (1st ed.). New York, NY: Pearson.
- Hemmeter, M.L., P. Snyder, L. Fox, and J. Algina. 2011, June. *Coaching to Support Teachers in Using the Teaching Pyramid Practices* [Presentación en papel]. Reunión Anual de la Sociedad para la Investigación sobre Prevención, Washington, DC.
- McGroder, S.M., E.C. Howard, M. Fishman, V.E. Rankin, and F.K. Helsel. 2014. *Putting the pieces together: A program logic model for coaching in Head Start. From the descriptive study of the Head Start Early Learning Mentor Coach Initiative*. [Report No. 2014-06]. Departamento de Salud y Servicios Humanos de los Estados Unidos. Oficina de Planificación, Investigación y Evaluación, Administración para Niños y Familias.
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED580006.pdf>
- Snyder, P., M.L. Hemmeter, K. Artman, K. Kinder, C. Pasia, and T. McLaughlin 2012. Characterizing key Features of the Early Childhood Professional Development Literature. *Infants and Young Children*, 25, no. 3 (July / September): 188–212.
- Zaslow, M., K. Tout, T. Halle, J. Vick Whittaker, and B. Lavelle 2010. *Toward the Identification of Features of Effective Professional Development for Early Childhood Educators: Literature Review*. Departamento de Educación de los Estados Unidos, Oficina de Planificación, Evaluación y Desarrollo de Política.

Dominio 3: Establecimiento de metas y planificación de la acción

- Conroy, M.A., K.S. Sutherland, A.K.Vo, S. Carr, and P.L. Ogston. 2014. Early Childhood Teachers' use of Effective Instructional Practices and the Collateral Effects on Young Children's Behavior. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 16, no. 2 (April): 81–92.
- Fox, L., M.L. Hemmeter, P. Snyder, D. Binder, and S. Clarke. 2011. Coaching Early Childhood Special Educators to Implement a Comprehensive Model for Promoting Young Children's Social Competence. *Topics in Early Childhood Special Education*, 31, no. 3 (April): 178–192.
- Hemmeter, M.L., P. Snyder, L. Fox, and J. Algina. 2011, June. *Coaching to Support Teachers in Using the Teaching Pyramid Practices* [Paper presentation]. Reunión Anual de la Sociedad para la Investigación sobre Prevención, Washington, DC.
- O'Neill, J. 2000. Smart Goals, Smart Schools. *Educational Leadership*, 57, no. 5 (February): 46–50.
- Rush, D. and M. Shelden. 2011. *The early childhood coaching handbook*. Baltimore: Paul H. Brookes.
- Sheridan, S.M., C.P. Edwards, C.A. Marvin, and L.L. Knoche. 2009. Professional Development in Early Childhood Programs: Process Issues and Research Needs. *Early Education and Development* 20, no. 3 (June): 377–401.
- Snyder, P., and B. Wolfe. 2008. The big Three Process Components in Early Childhood Professional Development: Needs Assessment, Follow-Up, and Evaluation. In *Practical approaches to early childhood professional development: Evidence, strategies, and resources*, edited by P. Winton, J. McCollum, and C. Catlett, 13–51. Washington DC: Zero to Three.
- Snyder, P., M.L. Hemmeter, K. Artman, K. Kinder, C. Pasia, and T. McLaughlin. 2012. Characterizing key Features of the Early Childhood Professional Development Literature. *Infants and Young Children* 25 no. 3 (July / September): 188–212.
- Zaslow, M., K. Tout, T. Halle, J. Vick Whittaker, and B. Lavelle. 2010. *Toward the Identification of Features of Effective Professional Development for Early Childhood Educators*. Departamento de Educación de los Estados Unidos, Oficina de Planificación, Evaluación y Desarrollo de Política.
- Zemke, R., and T. Kramlinger. 1982. *Figuring Things out: A Trainer's Guide to Needs and Task Analysis*. Boston: Addison-Wesley.9

Dominio 4: Observación focalizada

- Conroy, M.A., K.S. Sutherland, A.K. Vo, S. Carr, and P.L. Ogston. 2014. Early Childhood Teachers' use of Effective Instructional Practices and the Collateral Effects on Young Children's Behavior. *Journal of Positive Behavior Interventions* 16 no. 2 (April): 81–92.
- Fox, L., M. Hemmeter, P. Snyder, D. Binder, and S. Clarke. 2011. Coaching Early Childhood Special Educators to Implement a Comprehensive Model for Promoting Young Children's Social Competence. *Topics in Early Childhood Special Education* 31 no. 3 (April): 178–192.
- Hemmeter, M. L., P. Snyder, L. Fox, and J. Algina. 2011, June). *Coaching to Support Teachers in Using the Teaching Pyramid Practices* [Presentación en papel]. Reunión Anual de la Sociedad para la Investigación sobre Prevención, Washington, DC.
- Jerald, C. 2012. *Ensuring Accurate Feedback From Observations: Perspectives on Practice*. Fundación Bill y Melinda Gates. <https://docs.gatesfoundation.org/documents/ensuring-accuracy-wp.pdf>
- Lloyd, C.M., and E.L. Modlin. 2012. *Coaching as a key Component in Teachers' Professional Development Improving Classroom Practices in Head Start Settings* (Report No. 2012-4). Departamento de Salud y Servicios Humanos de los Estados Unidos. Oficina de Planificación, Investigación y Evaluación, Administración para Niños y Familias.

- O'Neill, J. (2000). Smart goals, smart schools. *Educational Leadership* 57 no. 5(February): 46–50.
- Rush, D., and M. Shelden. 2011. *The Early Childhood Coaching Handbook*. Paul H. Brookes.
- Snyder, P., and B. Wolfe. 2008. The big Three Process Components in Early Childhood Professional Development: Needs Assessment, Follow-Up, and Evaluation. In *Practical Approaches to Early Childhood Professional Development: Evidence, Strategies, and Resources* edited by P. Winton, J. McCollum, and C. Catlett, 13–51. Washington DC: Zero to Three.
- Snyder, P., M.L. Hemmeter, K. Artman, K. Kinder, C. Pasia, C., and T. McLaughlin, 2012. Characterizing key features of the early childhood professional development literature. *Infants and Young Children* 25 no. 3 (July / September): 188–212.
- Zaslow, M., Tout, K., Halle, T., Vick Whittaker, J., & Lavelle, B. (2010). *Toward the Identification of Features of Effective Professional Development for Early Childhood Educators*. Departamento de Educación de los Estados Unidos, Oficina de Planificación, Evaluación y Desarrollo de Política.
- Zemke, R., & Kramlinger, T. (1982). *Figuring Things out: A Trainer's Guide to Needs and Task Analysis*. Boston: Addison-Wesley.

Dominio 5: Reflexión y comentarios

- Artman-Meeker, K., and M.L. Hemmeter. 2013. Supporting Teachers' use of Recommended Practices Through Email Performance Feedback. *Topics in Early Childhood Special Education*, 33, 112–123.
- Conroy, M.A., K.S. Sutherland, A.K. Vo, S. Carr, and P.L. Ogston. 2014. Early Childhood Teachers' use of Effective Instructional Practices and the Collateral Effects on Young Children's Behavior. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 16 no. 2 (April): 81–92.
- Fox, L., M.L. Hemmeter., P. Snyder, D. Binder, and S. Clarke. 2011. Coaching Early Childhood Special Educators to Implement a Comprehensive Model for Promoting Young Children's Social Competence. *Topics in Early Childhood Special Education*, 31(3), 178–192.
- Hanft, B.E., D.D Rush, and M.L. Shelden. 2004. *Coaching Families and Colleagues in Early Childhood*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Company.
- Hemmeter, M. L., P. Snyder, L. Fox, and J. Algina. June 2011. *Coaching to Support Teachers in Using the Teaching Pyramid Practices* [Paper presentation]. Reunión Anual de la Sociedad para la Investigación sobre Prevención. Washington, DC.
- Jerald, C. 2012. *Ensuring Accurate Feedback from Observations: Perspectives on Practice*. Bill & Melinda Gates Foundation. <https://docs.gatesfoundation.org/documents/ensuring-accuracy-wp.pdf>
- Rush, D., and M. Shelden. 2011. *The Early Childhood Coaching Handbook*. Baltimore: Paul H. Brookes
- Sheridan, S.M., C.P. Edwards, C.A. Marvin, and L.L. KnocheL.(2009. Professional Development in Early Childhood Programs: Process Issues and Research Needs. *Early Education and Development* 20 no. 3 (June): 377–401.
- Snyder, P., M.L. Hemmeter, K. Artman, K. Kinder, C. Pasia, and T. McLaughlin. 2012. Characterizing key features of the early childhood professional development literature. *Infants and Young Children* 25 no. 3 (July / September): 188–212.
- Zaslow, M., K. Tout, T. Halle, J. Vick Whittaker, J., and B. Lavelle. 2010. *Toward the Identification of Features of Effective Professional Development for Early Childhood Educators*. Departamento de Educación de los Estados Unidos, Oficina de Planificación, Evaluación y Desarrollo de Política.

Dominio 6: Desarrollo profesional

- Artman-Meeker, K., and M.L. Hemmeter. 2013. Supporting Teachers' use of Recommended Practices Through Email Performance Feedback. *Topics in Early Childhood Special Education* 33, 112–123.
- Landry, S H., P.R. Swank, K.E. Smith, M.A. Assel, and S.B. Gunnewig. 2006. Enhancing early literacy skills for preschool children: Bringing a professional development model to scale. *Journal of Learning Disabilities* 39 no. 4 (July): 306–324.
- Neuman, S.B., and T.S. Wright. 2010. Promoting Language and Literacy Development for Early Childhood Educators: A Mixed Methods Study of Coursework and Coaching. *Elementary School Journal* 111 no. 1 (September): 63–86.
- Sheridan, S.M., C.P. Edwards, C.A. Marvin, and L.L. Knoche. 2009. Professional Development in Early Childhood Programs: Process Issues and Research Needs. *Early Education and Development* 20 no. 3 (June): 377–401.



Centro Nacional de
Desarrollo, Enseñanza y Aprendizaje en la Primera Infancia

Este recurso ha recibido el apoyo de la Administración para Niños y Familias (ACF, sigla en inglés) del Departamento de Salud y Servicios Humanos (HHS, sigla en inglés) de Estados Unidos como parte de una adjudicación de ayuda financiera por un total de \$10,200,000, financiada al 100% por la ACF. El contenido es de sus autores y no representa necesariamente la opinión oficial ni el respaldo, de la ACF, del HHS o del Gobierno de Estados Unidos. Este recurso puede ser duplicado para usos no comerciales sin necesidad de permiso.