



DESARROLLO PROFESIONAL Y CARRERA DOCENTE

SEPTIEMBRE DE 2021

El presente policy paper aborda el desarrollo profesional en servicio de educadoras y educadores de Párvulos¹. Este documento analiza los resultados de Chile en TALIS 3S², poniendo especial énfasis en tres aspectos del desarrollo profesional en Educación Parvularia: necesidades, oferta y barreras. Se presenta una revisión actualizada de la literatura acerca de la relevancia del desarrollo profesional docente en este nivel, y las barreras que habitualmente aparecen. El manejo del grupo, la facilitación de las transiciones de las niñas y niños³ de Educación Parvularia al primer ciclo de Educación Básica, y el trabajo con niños cuya lengua materna es diferente al español, son las temáticas que las educadoras sienten como un aspecto prioritario a trabajar como parte de su desarrollo profesional y formación en servicio, según la encuesta TALIS 3S. No cumplir con los requisitos, falta de tiempo personal o bien falta de apoyo del empleador, son a su vez representados como las principales trabas para el desarrollo profesional. Los resultados de Chile en TALIS 3S se discuten a la luz de la inclusión de educadoras de la Educación Parvularia en el marco de la nueva Carrera Docente. Se discuten sus implicancias y desafíos en los siguientes años.

CONTEXTO.

CARACTERÍSTICAS

DEL ESTUDIO

TALIS Starting Strong 2018 (en adelante TALIS 3S) es un estudio de gran escala, que recogió información a través de dos cuestionarios: a equipos pedagógicos⁴ de educación inicial y directores/as de nueve países, incluyendo a Alemania, Chile, Corea del Sur, Dinamarca, Islandia, Israel, Japón, Noruega, y Turquía. Los nueve países recolectaron datos en niveles correspondientes a niños de 3 a 6 años (Nivel Medio Mayor, Primer y Segundo Nivel de Transición). Luego, cuatro países (Dinamarca, Alemania, Israel y Noruega) profundizaron en los niveles correspondientes entre 0 y 3 años. En cada país, se seleccionaron al menos 180 centros educativos. Dentro de estos centros participaron del estudio al menos ocho personas del equipo pedagógico, seleccionados aleatoriamente en cada centro. En aquellos casos en que el centro tenía menos de ocho personas, todos las y los integrantes fueron convocados a participar (OECD, 2019). En la muestra chilena, 228 centros educativos fueron seleccionados al azar, 1349 miembros de los centros educativos participaron del estudio, incluyendo roles de educadoras de párvulos, técnicos y personal educativo auxiliar, además de 228 directoras. El presente policy paper se focaliza y entrega resultados respecto a la subpoblación de educadoras, que recoge las respuestas de 493 educadoras, representando al 38% de la población de miembros de los centros educativos.

1 En adelante, se referirá a educadoras y educadores a través de "educadoras".

2 TALIS Starting Strong

3 En adelante, se referirá a niños y niñas a través de "niños".

4 "Equipo pedagógico" se refiere a: educadoras de párvulos, técnicos, y personal educativo auxiliar.

FORMACIÓN CONTINUA DE EDUCADORAS DE PÁRVULOS

Para responder a las preguntas planteadas en este análisis, guiados por el marco conceptual anteriormente expuesto, se seleccionó un conjunto de variables presentes en el estudio TALIS 3S 2018. Estas variables incluyen a diferentes indicadores referidos a las necesidades de desarrollo profesional, la participación de actividades de desarrollo docente, y barreras a esta participación.

Educadoras a lo largo del mundo participan constantemente en capacitación en torno a las formas más efectivas de promover aprendizajes y desarrollar habilidades en los grupos de niños con los cuales trabajan. Sin embargo, es un hecho transversal a nivel internacional, que la oferta para la formación docente en este nivel suele ser más bien escasa, particularmente en áreas como la enseñanza de las Ciencias (Olgan, 2015), en el manejo de habilidades tecnológicas (Romero-Tena, Barragán-Sánchez, Llorente-Cejudo, & Palacios-Rodríguez, 2020), o mejoramiento de prácticas en el mismo lugar en que se desempeñan (Fukkink, Helmerhorst, Gevers Deynoot-Schaub, et al., 2019). Gómez, Kagan, y Fox (2015) sugieren que esto puede tener una raíz histórica. Una de las hipótesis que durante décadas pasadas se barajó para explicar esta falta de oferta constante y sistemática en este nivel, refería al hecho que la Educación Parvularia se solía asociar en sus inicios con la noción de “guarderías” que permitían que padres y madres trabajaran, situación que evidentemente ha cambiado desde una noción pasiva del niño a un sujeto de derecho como se concibe actualmente (Lombardi 2003; Polakow 2004). Esto a la vez supone la necesidad de una creciente capacitación de las educadoras que desempeñan su labor en este nivel.

Un estudio reciente del año 2018 compiló los principales hallazgos de los programas de formación continua para educadoras (Egert, Fukkink, & Eckhardt, 2018). Los resultados de este meta-análisis mostraron que existe un vínculo entre la calidad pedagógica promovida por distintos mecanismos de capacitación continua y el desarrollo de los niños en este nivel. Sin embargo, las autoras son enfáticas en la necesidad de desarrollar mejores procesos que permitan validar el tipo de capacitación ofrecida considerando el real efecto de éstas. La evaluación respecto a qué tipos de capacitaciones son más efectivas que otras, son consideradas un espacio de investigación por explorar.

El informe internacional de TALIS Starting Strong (OECD, 2019) sugiere que los tomadores de decisiones a nivel mundial consideren las necesidades del equipo técnico al momento de diseñar la oferta de capacitación en formación continua. Este es un aspecto fuertemente relevado en la actual discusión de la política pública nacional, particularmente respecto de las consideraciones que contempla la nueva Carrera Docente de la Educación Parvularia (Ley 20.903 del Sistema de Desarrollo Profesional Docente) que se explicará posteriormente. En ella, se enfatiza

que las capacitaciones para educadoras de este nivel deben ser promovidas desde un modelo bottom-up (de abajo hacia arriba), es decir a partir de las necesidades de desarrollo profesional identificadas por la propia comunidad educativa.

En la última década, ha existido un creciente interés en fortalecer la carrera docente, dadas las consecuencias positivas que el invertir en este nivel ha demostrado tener sobre el desarrollo cognitivo, socioemocional y afectivo de los niños (Buysse, Winton, & Rous, 2009; Sheridan, Edwards, Marvin, & Knoche, 2009). Este creciente interés en fortalecer la carrera docente, se ancla en el convencimiento que la calidad de los procesos e interacciones de aprendizaje depende del tipo de formación que las educadoras han recibido. Lamentablemente, lo más común es que los niños alrededor del mundo asistan a centros de Educación Parvularia con una calidad educativa muy variable (Manning, Garvis, Fleming, & Wong, 2017). Esto quiere decir, que los niños del nivel de Educación Parvularia, al igual que los estudiantes en etapas escolares, acceden a centros educativos de diferentes grados de calidad, los cuales los proveen de oportunidades dispares de aprendizaje.

NECESIDAD EN DESARROLLO PROFESIONAL

De acuerdo con la encuesta TALIS 3S (2019), un 84% de las educadoras reporta haber recibido algún tipo de actividad formativa en los últimos 12 meses. El estudio también preguntó a las educadoras cuáles serían las principales temáticas que desearían trabajar y que sienten como una necesidad. La encuesta entregaba 16 posibles opciones, y se le pedía a las educadoras que seleccionaran las que consideraran más relevantes. Las respuestas seleccionadas con mayor frecuencia por las educadoras en general, abordaban tres grandes elementos: clima de aula, transición de niveles, y didáctica general. Las educadoras reportan como de 'Alto Nivel de necesidad' el Manejo del curso/grupo (0.58, CI95%[0.52, 0.64]), la Facilitación de las transiciones de los niños(as) de educación parvularia al primer ciclo de educación básica (0.32, CI95%[0.28, 0.37]) y el Trabajo con niños(as) cuya lengua materna es diferente al español (0.24, CI95%[0.20, 0.28]) (ver Figura 1).

La demanda de formación más autorreportada por parte de las educadoras refiere al manejo del curso/grupo (58%), que puede considerarse uno de los componentes relevantes para la generación de un adecuado clima de aula. Este aspecto es uno de los factores más importantes a la hora de generar las condiciones mínimas para transmitir contenidos de aprendizaje o desarrollar habilidades en el contexto de la educación formal (Evertson & Weinstein, 2006). Es una de las tres dimensiones que compone el clima de aula: a) ambiente de aprendizaje en la sala; b) emociones e interacciones afectivas, y c) manejo del curso/grupo, disciplina, reglas (Evans, Harvey, Buckley, & Yan, 2009).

Otro de los hallazgos relevantes, corresponde a la segunda necesidad reportada por las educadoras. Chile fue el único país de los participantes en TALIS 3S que señaló que se requería formación para acompañar adecuadamente la transición de los niños entre la educación inicial y primaria. Este enunciado concitó el 32% de las respuestas de las educadoras. La preocupación por articular de mejor forma la educación inicial y primaria en nuestro país, no es reciente. Desde la década de los 90's los distintos gobiernos han intentado desarrollar diferentes iniciativas en esta línea. Esto incluye esfuerzos tales como la generación de los mapas de progreso, los programas de transición, y otras iniciativas especiales (Jadue, 2016; Berrios, Bustos, Díaz, Oyaneder, & Verdugo, 2009).

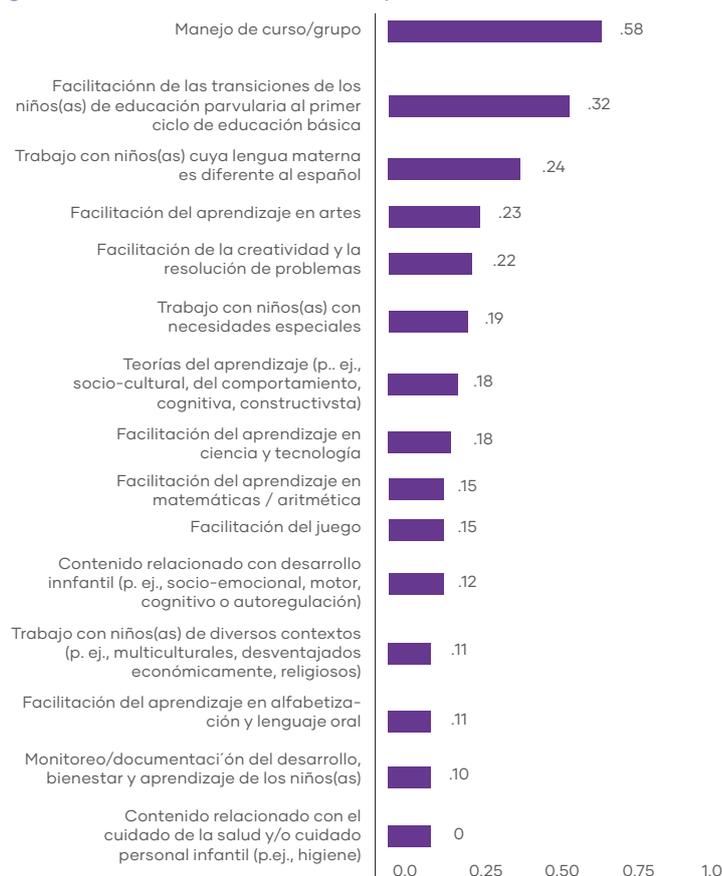
En el mes de abril del año 2017, se generaron en nuestro país las Estrategias de Transición Educativa (ETE), correspondiente al Decreto 373, el cual establece los principios y definiciones técnicas para lograr una adecuada articulación entre los niveles de Educación Parvularia y Educación Básica. Estas estrategias buscan anclarse tanto al Proyecto Educativo Institucional (PEI), como al Plan de Mejoramiento Educativo (PME). Las ETE consideran que una adecuada coordinación entre las educadoras y los profesores de primero básico podría facilitar los procesos de aprendizaje y también ayudar en el soporte afectivo y emocional que implica el cambio de niveles.

En tercer lugar, las educadoras en Chile reportan una alta necesidad de desarrollo profesional para el trabajo adecuado con niños cuyo primer idioma no es el Español. Este enunciado concitó el 24% de las respuestas. En esta línea, en septiembre de 2019 se publicó un estudio conjunto de la Subsecretaría de Educación Parvularia y UNICEF titulado "Inclusión de niños y niñas migrantes y sus familias en el sistema de Educación Parvularia". Los datos de este estudio señalan que existe una creciente migración de familias principalmente desde Venezuela (23.0%), Perú (17.9%), y Haití (14.3%). Si bien en los primeros casos estos niños comparten un mismo idioma (i.e. español), en el caso de los niños haitianos cuya lengua vernácula es Creole, su inserción en los centros educativos supone un desafío para las educadoras. El reporte de UNICEF, si bien reconoce avances, señala que en muchos casos estas son iniciativas individuales generadas fundamentalmente por los sostenedores JUNJI y Fundación Integra, y no necesariamente como una política pública. En esta línea, los autores señalan que las salas cuna y jardines infantiles Vía Transferencia de Fondos (VTF) están desprovistos de orientaciones específicas respecto a la inclusión de niños en contexto migratorio (Subsecretaría de Educación Parvularia – MINEDUC; UNICEF, & FOCUS, 2019).

Este mismo reporte señala que el uso exclusivo del Creole en algunas familias haitianas que aún no dominan el español suele ser una de las principales barreras de comunicación entre el equipo técnico y administrativo de los centros de Educación

Parvularia con las familias. A la fecha, la autogestión de los centros ha sido un elemento muy importante para intentar aminorar la influencia de estas barreras. En ellas el uso de aplicaciones de traducción, o el apoyo de apoderados bilingües ha sido muy importante para este propósito. Los datos del reporte también muestran que aquellos niños con muy bajo dominio y noción del idioma Español suelen presentar rezago durante la Educación Parvularia, lo que los situaría en la categoría de niños con necesidades educativas especiales, y supondría un desafío adicional para los procesos de inclusión (Subsecretaría de Educación Parvularia – MINEDUC; UNICEF, & FOCUS, 2019). En esta misma línea, TALIS 3S plantea que la provisión de educación de alta calidad en los centros de primera infancia debe necesariamente incluir dispositivos orientados a dar soporte a aquellos niños cuya primera lengua no es la oficial de cada país (OECD, 2019). Esto supone no sólo capacitar a las educadoras en el idioma, sino que también en las características propias de las diversas culturas de los niños de su centro educativo.

Figura 1. Necesidad de desarrollo profesional



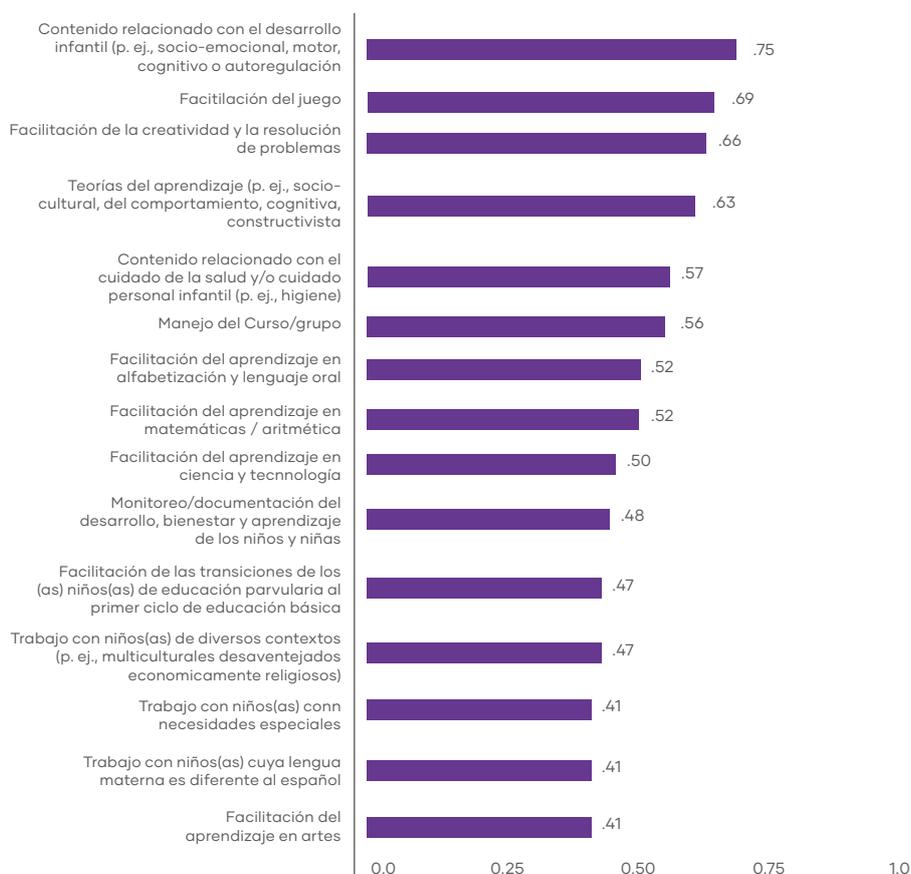
Nota: Proporción de educadoras que indican alto nivel de necesidad frente a diferentes áreas de desarrollo de profesional. Cada proporción en la figura está acompañada del intervalo de 95% confianza de los porcentajes estimados.

Fuente: Elaboración propia basada en los datos de TALIS 'Starting Strong' 2018, de Chile.

OFERTA EN DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE

Otra de las preguntas que respondieron las educadoras para TALIS 3S (2019) correspondía a listar los contenidos cubiertos en términos del desarrollo profesional docente en el cual participaron durante el último año previo a la encuesta. De las 16 opciones propuestas, las educadoras señalan que el desarrollo de los niños (75%), la facilitación del juego (69%) y la facilitación de la creatividad y resolución de problemas (66%) fueron las tres áreas con mayor cobertura en términos de desarrollo profesional docente. Tan importante como las áreas cubiertas, es señalar las áreas no cubiertas por las/os profesionales del área. Los datos de TALIS 3S señalan que, en menor medida las educadoras han participado de actividades de desarrollo docente que cubran contenidos tales como: la facilitación del aprendizaje en artes, el trabajo con estudiantes de necesidades especiales y estudiantes cuya lengua materna es diferente al Español. En menor medida, las educadoras han participado de instancias de formación docente que cubrieran la facilitación del aprendizaje en ciencia y tecnología, el aprendizaje de las matemáticas, y la facilitación de la transición de Educación Parvularia a primer ciclo de Educación Básica (ver Figura 2).

Figura 2. Elementos incluidos en la participación de actividades de desarrollo profesional docente



Nota: Proporción de educadoras que indican los elementos incluidos en las actividades de desarrollo profesional docente, en los que han participado en los últimos 12 meses. Cada proporción en la figura está acompañada del intervalo de 95% confianza de los porcentajes estimados.

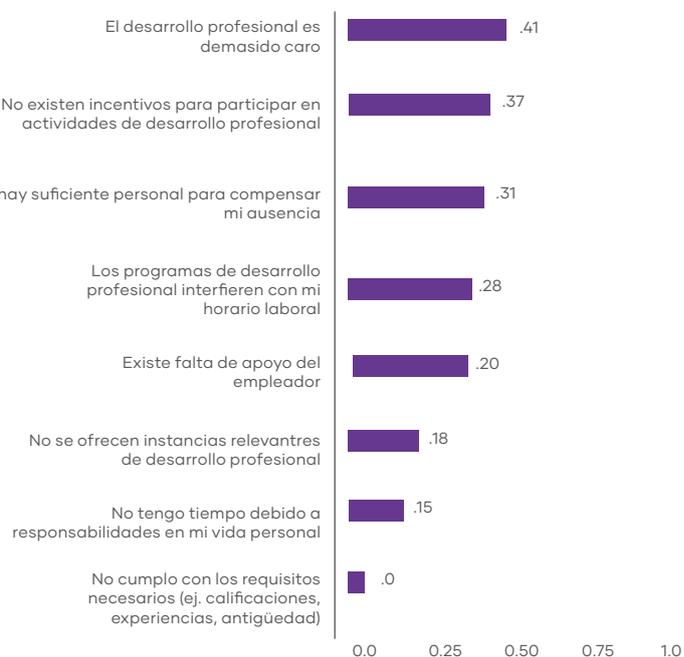
Fuente: Elaboración propia basada en los datos de TALIS 'Starting Strong' 2018, de Chile.

BARRERAS PARA EL DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE

TALIS 3S también indagó en torno a aquellos aspectos que dificultan la participación en instancias de desarrollo profesional. Para este propósito se presentaron ocho enunciados, a partir de los cuales las educadoras debían responder considerando su grado de acuerdo en una escala likert de cuatro niveles⁵. Los enunciados sugeridos como posibles barreras, fueron a) No cumpla los requisitos necesarios (ej. calificaciones, experiencia, antigüedad); b) El desarrollo profesional es demasiado caro; c) Existe falta de apoyo del empleador, d) Los programas de desarrollo profesional interfieren con mi horario laboral; e) No tengo tiempo debido a responsabilidades familiares; f) No se ofrecen instancias relevantes de desarrollo profesional; g) No existen incentivos para participar en actividades de desarrollo profesional; y h) No hay suficiente personal para compensar mi ausencia.

La barrera con mayor reporte por parte de las educadoras en Chile refiere al costo de las actividades de desarrollo docente ("El desarrollo profesional es demasiado caro" – 41%). En segundo lugar, las educadoras indican una falta de incentivos para participar en actividades de desarrollo docente, con un 37% de educadoras indicando un alto acuerdo. A esta última opción le sigue la falta de personal para compensar la ausencia, con 31%. En cuarto lugar, las educadoras incluyen a la interferencia horaria (28%).

Figura 3. Barreras a la participación de actividades de desarrollo profesional docente



Nota: Proporción de educadoras que responden estar "Muy de acuerdo" con diferentes opciones que expresan barreras a la participación de instancias de desarrollo profesional docente. Cada proporción en la figura está acompañada del intervalo de 95% confianza de los porcentajes estimados.

Fuente: elaboración propia basada en los datos de TALIS 'Starting Strong' 2018, de Chile.

5 a) Muy en desacuerdo; b) En desacuerdo; c) De acuerdo; e) Muy de acuerdo.

Una de cada cinco educadoras indica un alto acuerdo con que “Existe falta de apoyo del empleador” (20%), y en una cifra similar (18%) indican a la pertinencia de la oferta de actividades de desarrollo docente (“No se ofrecen instancias relevantes de desarrollo profesional”). El 15% de las educadoras indica que las “responsabilidades en mi vida personal”, es un factor que limita su posibilidad de capacitación. No cumplir con los requisitos concita el porcentaje más bajo de las respuestas (3%), probablemente dado que las condiciones para el funcionamiento de los centros requieren de forma obligatoria la presencia de personal con formación en Educación inicial y, por tanto, este elemento, no es concebido como una barrera en el contexto chileno. Este último resultado es consistente con las propiedades de acceso casi universal a las actividades desarrollo docente con las que cuenta el país.

La falta de tiempo adecuado para desarrollar su función en el centro educativo, y permitir además su desarrollo profesional, es señalado en el policy paper “Satisfacción laboral de las Educadoras de Párvulos en el contexto chileno”, como uno de los factores de estrés en el trabajo de este nivel. Si bien no es el foco específico de este policy paper, los resultados de TALIS 3S respecto al tipo de desarrollo profesional muestran que predomina la participación en cursos o talleres presenciales, lo cual podría estar relacionado con la falta de tiempo para asistir. A su vez, la capacitación online es la menos reportada. Este formato puede ser una opción que facilite el acceso a este tipo de oportunidades.

CARRERA

DOCENTE EN

EDUCACIÓN

PARVULARIA

En Chile, en el año 2016 se promulga la Ley 20.903 que crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente, como parte de una serie de modificaciones en torno a una Reforma Educativa en distintos niveles educativos. La implementación en los niveles de transición en escuelas comenzó el año 2017, en Jardines infantiles y Salas cuna inició el año 2020, y se proyecta que paulatinamente hasta el año 2024, la totalidad de profesionales de este nivel participen de ella.

Esta política pública tiene como principal propósito revalorizar la Carrera Docente a través de una mejora de las condiciones laborales, esto es mejora en los salarios, y la oferta de la posibilidad de progresión de la carrera profesional de las educadoras. Esta última refiere específicamente a las posibilidades de desarrollo profesional, que se traduce en actividades de inducción, acceso a actividades de formación continua y desarrollo docente financiadas por el Ministerio de Educación y por los Servicios Locales de Educación Pública (Ávalos & Bellei, 2019). Esta política pública busca por una parte orientar de mejor forma las necesidades y ofertas en el área de desarrollo continuo, así como reconocer profesionalmente la labor que realizan en este nivel. La incorporación de las educadoras en esta política puede ser considerada como el paso más importante del último tiempo para

fortalecer el desarrollo profesional en el nivel. Permitirá que, en el mediano plazo, una proporción importante de educadoras puedan estimar su proyección laboral.

El apoyo, soporte y acompañamiento a las educadoras de Párvulos lo conduce el Ministerio de Educación de Chile por medio del Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP), quienes se encuentran incrementando una oferta de programas, cursos y actividades de carácter gratuito, para su mantención constante en el tiempo. La oferta de cursos a su vez considera las necesidades específicas de los equipos docentes, como las que demande el Sistema de Desarrollo Profesional Docente en su conjunto. Este acompañamiento se ofrece a los profesionales que se desempeñen en los primeros cuatro años de ejercicio profesional, o quienes no hayan podido avanzar en su proceso de reconocimiento profesional. El artículo 1, inciso 2 de la Ley 20.903 señala que la formación “considerará la función que desempeñe el profesional respectivo y sus necesidades de desarrollo profesional, como aquellas otras necesidades asociadas al proyecto educativo institucional, al plan de mejoramiento educativo del respectivo establecimiento educacional, a su contexto cultural y al territorio donde este se emplaza”.

Los resultados en el presente documento pueden ser de utilidad para alinear la oferta de iniciativas de desarrollo docente a las necesidades reportadas por las propias educadoras en la encuesta TALIS 3S (ver Figura 1), así como también orientar las iniciativas de desarrollo profesional local.

Previo a la Ley de Carrera Docente, los Programas de Superación Profesional (PSP) a los que podían acceder los profesores evaluados con resultados no satisfactorios, presentaban dos problemas importantes. Uno de ellos era la baja participación de los docentes, y el segundo consistía en las dificultades que tenían las comunas pequeñas para brindar una adecuada oferta de cursos de formación docente, debido a la falta de recursos (Cortés & Lagos, 2011). En la medida que la oferta de cursos sea manejada de forma central por parte del Ministerio de Educación y los Servicios Locales de Educación Pública, esto permitiría resolver el problema de disponibilidad de recursos para brindar una adecuada oferta para los docentes de Educación Parvularia en las diferentes etapas de la Carrera Docente.

No obstante, el primer problema, relacionado a la falta de asistencia a este tipo de iniciativas, requiere de brindar apoyos a los centros educativos, para sortear las barreras de acceso a las actividades de formación. Esto incluye tanto la facilitación del financiamiento de la participación a actividades de desarrollo docente, el alineamiento de los incentivos, el uso del horario laboral para la realización de actividades de desarrollo docente, y facilitar reemplazos en caso de ser necesario para que los docentes participen de las instancias de formación. Otra alternativa es fortalecer el acceso a instancias de desarrollo profesional en línea.

1q2w3e

CONCLUSIONES

El escenario complejo y altamente cambiante en el que se sitúa aprender y enseñar actualmente resulta aún más desafiante para quienes desempeñan en los primeros niveles educativos. En el contexto local y en el marco del nuevo Sistema de Desarrollo Profesional Docente se está instalando una mayor y mejor oferta en formación continua para las educadoras. Este sistema permitirá en el corto plazo una mayor conexión entre las demandas de capacitación, la oferta disponible, junto con una mejora en las remuneraciones. El carácter situado y colaborativo en que se concibe este modelo, puede ser un facilitador para la participación de un número amplio de educadoras.

Los estudios en esta línea señalan que, para lograr un efecto significativo de las capacitaciones a las profesionales en los centros de Educación Parvularia, se requiere más evidencia respecto de la efectividad de la oferta de capacitación y de la forma en que esta se imparte (Egert, Fukkink, & Eckhardt, 2018) y, por otro lado, que la oferta de capacitación sea coherente con las necesidades que reportan las profesionales que se desempeñan en estos niveles. Por ejemplo, en el caso de la formación local para el desarrollo profesional situado en el mismo establecimiento, por medio del trabajo colaborativo y la retroalimentación de prácticas pedagógicas en los establecimientos educacionales, las líderes de cada centro son quienes se encargan de consensuar, analizar e implementar capacitaciones que sean realmente necesarias para un mejor funcionamiento del centro que dirigen.

A nivel central, la información recogida por TALIS 3S y reportada en el presente policy paper también puede orientar a los tomadores de decisiones para alinear la oferta de desarrollo profesional con la demanda percibida y autorreportada por las educadoras.

En particular, una de las necesidades mayormente reportadas por las educadoras fue respecto a la formación en el manejo de curso/grupo. Este aspecto ha sido definido como uno de los elementos nucleares para lograr un adecuado clima de aula, el que a su vez está relacionado con mejoras en el desarrollo y aprendizaje de los niños. Un buen clima de aula puede a la vez funcionar como un factor protector del estrés laboral de los equipos de aula.

La segunda necesidad reportada en desarrollo profesional por las educadoras corresponde a generar una adecuada transición entre la Educación Parvularia y Básica. Sobre este tema, además de la investigación local acumulada en las últimas décadas, a nivel ministerial también se han desarrollado acciones en esta línea. De esta forma, el año 2017 se crean las Estrategias de Transición Educativa (ETE), que buscan otorgar herramientas y definiciones técnicas para lograr una adecuada articulación en estos niveles. El reporte internacional TALIS Starting Strong (OECD, 2019) señala que una adecuada planificación de las transiciones entre los niveles de Transición y la Educación Básica, podrían ser particularmente

importantes para los niños, pues permite entregarles un relato de continuidad y coherencia, promoviendo una mejor alianza entre ambos. El informe también destaca los sistemas coreanos, noruegos y turcos, que entienden que las transiciones educativas son claves, y por tanto lo incluyen como parte de la formación inicial y continua de las educadoras. Por su parte, en Chile, las estrategias de apoyo a los establecimientos educativos para la implementación del Decreto 373 de Transición Educativa, se han desplegado desde el Ministerio de Educación y Subsecretaría de Educación Parvularia, a través de las jornadas de referentes curriculares. Aquellas que han tenido un especial énfasis en la transición entre niveles, se ha convocado a educadoras de Educación Parvularia y docentes de los primeros niveles de Educación Básica, promoviendo la mirada conjunta del desarrollo y aprendizaje de los niños como hitos continuos, dejando atrás la mirada de hitos asociados a los niveles educativos. Como todo proceso de instalación de políticas públicas, se requiere un período de comprensión, valoración y articulación de parte de los actores, para que estas lleguen a plasmarse en cambios culturales y prácticas institucionales, favorecedoras en este caso, de procesos paulatinos, graduales y coherentes entre el último nivel de Educación Parvularia y el primero de Educación Básica.

Es importante aclarar que entre el tiempo en que los datos fueron recopilados y la actualidad, se han desarrollado e implementado una serie de planes, programas y políticas tendientes a apoyar la labor que realizan las educadoras a lo largo del país. Actualmente y de forma gradual en los siguientes años, las educadoras de párvulos podrán participar completamente en el Sistema de Desarrollo Profesional Docente. Esto implica, por una parte, un avance significativo hacia el fortalecimiento de la profesión, y por otra, más y mejores incentivos a la labor que realizan y una política clara dirigida a retener la proporción de profesionales que se desempeña en estos niveles, por medio de una serie de escalafones que podrán mejorar sus remuneraciones en los siguientes años.

En TALIS 3S también se consultó por las temáticas incluidas en actividades de desarrollo profesional en las que habían participado las educadoras en los últimos 12 meses previos a la encuesta. El desarrollo de los niños, la facilitación del juego, la facilitación de la creatividad y la resolución de problemas, aparecieron como las temáticas más frecuentes en las respuestas en torno a la oferta de formación continua en este nivel. La promoción en la facilitación en juego en Chile puede considerarse una buena señal.

Una de las grandes innovaciones de la política educativa en este nivel, es que reconoce y valora el aporte de las comunidades locales, pues permite que las necesidades de capacitación emerjan desde un modelo más bottom-up (desde abajo hacia arriba), a diferencia de lo que suele ocurrir en este tipo de acompaña-

mientos. En Chile, y a partir de la Ley, se fomenta el desarrollo profesional situado en el establecimiento como una instancia de formación a través del trabajo colaborativo y la reflexión conjunta liderado por la dirección del centro educativo. Por su parte y a nivel central, el CPEIP ofrece once cursos diferenciados para un total de más de 5.000 participantes entre educadoras, directoras y equipos técnicos.

Dependiendo de la función que realizan los distintos profesionales de los centros de Educación Parvularia, existe una gama de cursos asociados. De esta forma, para las directoras se ofrecen los cursos de: "La escuela en el marco de los derechos humanos" y "Fundamentos ciencia de computación". Para las educadoras se ofrecen los cursos relativos a la formación en: a) Habilidades tecnológicas y de la información – TIC: "Herramientas y recursos digitales"; b) Didáctica: "Herramientas de implementación de un Currículum Priorizado para los niveles de Transición", "Neurociencias aplicadas a la educación", "El juego como estrategia didáctica para el aprendizaje profesional"; "Profundización de bases curriculares en educación parvularia" c) Transición en los distintos niveles educativos: "Estrategias didácticas globalizadoras en nivel de transición"; d) Habilidades afectivas y socioemocionales: "Estrategias para el desarrollo de habilidades socioemocionales en contexto escolar"; e) Aulas diversas: "Aula inclusiva y estrategias diversificadas de enseñanza". Adicionalmente CPEIP está ofreciendo cursos para mejorar el manejo digital en plataformas para su uso educativo "Microsoft Office 365 Teams: descubre tu Aula Digital con estas herramientas".

En resumen, el desarrollo profesional en nivel de Educación Parvularia es un tema que ha sido relevado por la OCDE como un área a implementar en los distintos países. En un mundo en permanente cambio, es relevante que los sistemas educacionales vayan en concordancia con las demandas que emergen y permitan ofrecer formación continua de manera dinámica y coherente a estas necesidades.



REFERENCIAS

Ávalos, B., & Bellei, C. (2019). Recent Education Reforms in Chile. In *Politics of Education in Latin America* (pp. 43–71). https://doi.org/10.1163/9789004413375_003

Berrios, A., Bustos, C., Díaz, J., Oyaneder, M., & Verdugo, M. (2009a). *Orientaciones para la implementación de los Programas Pedagógicos de los Niveles de Transición*. Santiago, Chile: Ministerio de Educación, República de Chile.

Buyse, V., Winton, P. J., & Rous, B. (2009). Reaching consensus on a definition of professional development for the early childhood field. *Topics in Early Childhood Special Education, 28*(4), 235–243.

Cortés, F., & Lagos, M. J. (2011). Consecuencias de la Evaluación Docente. In J. Manzi, R. González, & Y. Sun (Eds.), *La evaluación docente en Chile* (pp. 137–154). Santiago, Chile: MIDE UC, Centro de Medición Pontificia Universidad Católica de Chile.

Egert, F., Fukkink, R.G., Eckhardt, A.G. (2018). Impact of in-service professional development programs for Early Childhood teachers on quality ratings and child outcomes: A meta-analysis. *Review of Educational Research, 88*(3), 401–433. doi:10.3102/0034654317751918.

Evans, I.M., Harvey, S.T., Buckley, L. & Yan, E. (2009). Differentiating classroom climate concepts: Academic, management, and emotional environments, *Kōtuitui: New Zealand Journal of Social Sciences Online, 4*(2), 131–146, DOI: 10.1080/1177083X.2009.9522449

Evertson, C., & Weinstein, C. S. (Eds.). (2006). *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues*. Mahwah, NJ: Erlbaum.

Fukkink, R., Helmerhorst, K., Gevers Deynoot-Schaub, M., et al. (2019). Training Interaction Skills of Pre-service ECEC Teachers: Moving from in-Service to Pre-service Professional Development. *Early Childhood Education Journal, 47*, 497–507 (2019). <https://doi.org/10.1007/s10643-019-00928-6>

Gomez, R.E., Kagan, S.L. & Fox, E.A. (2015). Professional development of the early childhood education teaching workforce in the United States: an overview. *Professional Development in Education*, 41(2), 169-186, DOI: 10.1080/19415257.2014.98682

Jadue, D. (2016). *Transición y articulación entre la Educación Parvularia y la Educación General Básica en Chile: Características y evaluación*. FONIDE: Ministerio de Educación, Chile.

Lombardi, J. (2003). *A time to care: redesigning child care to promote education, support families, and build communities*. Philadelphia, PA: Temple University Press.

Manning, M., Garvis, S., Fleming, C. & Wong, G.T.W. (2017). The relationship between teacher qualification and the quality of the early childhood care and learning environment: A systematic review. *Campbell Systematic Reviews*, 1. doi:10.4073/csr.2017.1

OECD. (2019). *TALIS Starting Strong 2018 Technical Report*. Retrieved from <http://www.oecd.org/education/talis/TALIS-Starting-Strong-2018-Technical-Report.pdf>

Olgan, R. (2015). Influences on Turkish early childhood teachers' science teaching practices and the science content covered in the early years. *Early Child Development and Care*, 185(6), 926-942.

Polakow, V. (2004). *Who cares for our children? the child care crisis in the other America*. New York, NY: Teachers College Press.

Romero-Tena, R., Barragán-Sánchez, R., Llorente-Cejudo, C., Palacios-Rodríguez, A. (2020). The challenge of initial training for Early Childhood teachers. A cross sectional study of their digital competences. *Sustainability* 2020, 12, 4782.

Sheridan, S. M., Edwards, C. P., Marvin, C. A., & Knoche, L. L. (2009). Professional development in early childhood programs: Process issues and research needs. *Early Education and Development*, 20(3), 377-401. <https://doi.org/10.1080/10409280802582795>

Subsecretaría de Educación Parvularia – MINEDUC; UNICEF, & FOCUS (2019). *Inclusión de niños y niñas migrantes y sus familias en el sistema de educación parvularia. Resumen Ejecutivo. Documento de trabajo*.