

**PROPUESTA PARA
EL DIÁLOGO:
COMUNIDAD DE
APRENDIZAJE
PROFESIONAL
REMOTA PARA
LA EDUCACIÓN
PARVULARIA**

PROPUESTAS EDUCACIÓN
TRABAJO INTERUNIVERSITARIO
MESA SOCIAL COVID-19

SEPTIEMBRE 2020

PROPUESTA ELABORADA EN EL MARCO DE LAS PROPUESTAS EN EDUCACIÓN TRABAJO INTERUNIVERSITARIO MESA SOCIAL COVID-19

Equipo de trabajo coordinado por la Pontificia Universidad Católica de Chile y la Universidad de Chile.

Coordinadoras Propuestas en Educación Mesa Social COVID-19: Magdalena Claro (OPED y CEPPE UC, Facultad de Educación UC) – Alejandra Mizala (CIAE, Instituto de Estudios Avanzados en Educación, UCh)

Equipo Central Propuestas en Educación Mesa Social COVID-19: Oscar Aguilera (DEP- FFH, UCh) Andrés Bernasconi (CJE UC), Alejandro Carrasco (CEPPE UC), Daniel Johnson (Depto. Educación- FACSU, UCh), Lorena Medina (Decana Facultad de Educación UC), Carmen Sotomayor (CIAE, Instituto de Estudios Avanzados en Educación UCh), Ernesto Treviño (CENTRE UC).

En el marco de las propuestas que derivan del trabajo interdisciplinario académico de la Mesa Social Covid-19 se impulsó la realización de este documento: “Propuesta para abrir el diálogo: comunidad de aprendizaje profesional remota para la educación parvularia”.

Autores Informe:

Cynthia Adlerstein, Facultad de Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile

Marcela Pardo, CIAE-IE, Universidad de Chile

María Jesús Viviani, Departamento de Educación, Universidad de Chile

Diseño : Johanna Rivas, CEPPE UC.

Cómo citar este documento: Propuestas Educación Mesa Social Covid-19 (2020). *Propuesta para el diálogo. Comunidad de aprendizaje profesional remota para la educación parvularia*. Santiago Chile

INDICE

RESUMEN	4
INTRODUCCIÓN	5
ANTECEDENTES NACIONALES	7
COMUNIDADES DE APRENDIZAJE PROFESIONAL REMOTAS	9
PROPUESTA	12
A. Propósito de la comunidad	12
B. Estructura de la comunidad	13
C. Atributos diferenciadores de la comunidad	17
D. Fases del desarrollo de la comunidad	20

RESUMEN

Esta propuesta plantea la importancia de conformar una comunidad de aprendizaje remota de educadoras de párvulos, como una instancia de desarrollo profesional relevante en el contexto de la pandemia por Covid-19, que revitalice las comunidades institucionales de profesionales que han quedado interrumpidas e integre a las educadoras de párvulos que no forman parte de alguna. Proponemos articular una plataforma basada en tecnologías híbridas para abrir un espacio de formación profesional de escala nacional que permita generar sinergias interinstitucionales para responder eficaz y oportunamente a los desafíos pedagógicos impuestos por esta emergencia sanitaria y futuros escenarios más allá de la pandemia.

La propuesta está dirigida, a modo de invitación, a un conjunto de instituciones interesadas en robustecer el desarrollo profesional docente de las educadoras de párvulos y en una respuesta pedagógica docente articulada del campo profesional. Consideramos que estas instituciones y actores clave son basales para impulsar y financiar la plataforma tecnológica de la comunidad de aprendizaje profesional remota. Con esta propuesta, la Universidad de Chile y la Pontificia Universidad Católica de Chile se unen para invitar a otras casas de estudio del país –a través del Consejo de Decanos de Facultades de Educación– y otros organismos vinculados a la educación parvularia como UNESCO, UNICEF, OMEP y al Colegio de Educadores de Párvulos a sumarse como impulsores estratégicos de la comunidad de aprendizaje profesional remota.

INTRODUCCIÓN

Esta propuesta se enmarca en el trabajo del Grupo de Educación de la Mesa Social Covid-19 liderado por la Universidad de Chile y la Pontificia Universidad Católica de Chile. En ella buscamos fortalecer el desarrollo profesional de las educadoras de párvulos¹ durante la pandemia por Covid-19, sobre la base del capital profesional y del conocimiento que el campo ha construido a través de su historia.

La emergencia sanitaria y la necesidad de distanciamiento social han alcanzado al sistema educativo paralizando sus actividades presenciales y alterando las condiciones de vida de niños y niñas, poniendo enormes limitaciones a sus derechos de jugar, aprender, recrearse y participar de la vida social y cultural (OMEF, 2020). Para el nivel de educación parvularia, esto plantea un problema pedagógico de gran complejidad, dado que el desarrollo y aprendizaje de los niños pequeños requiere de la interacción con otros niños, con adultos y con el entorno (Lightfoot, Cole, & Cole, 2012). En este contexto de confinamiento no es evidente ni objetivo cómo seguir extendiendo prácticas pedagógicas y oportunidades de aprendizaje en forma remota.

Las pedagogías de la educación parvularia se han basado tradicionalmente en relaciones directas y encuentros presenciales con los párvulos, y también entre agentes educativos (Romo, Simonstein, Peralta, & Mayorga, 2009). Por lo tanto, el distanciamiento físico producido por la crisis no solo interrumpe la provisión del servicio educativo a niños y familias, sino también los procesos profesionales de construcción docente y de la cultura profesional colaborativa de las educadoras de párvulos. Pensamos que esta última dimensión, siendo escasamente abordada hasta ahora, es de la mayor relevancia pues es en este proceso que el campo profesional de la educación parvularia puede producir sinergias pedagógicas para responder a la emergencia con un alineamiento innovador, oportuno y sostenible en el contexto complejo y materialmente desigual que se nos presenta.

En consecuencia, proponemos levantar una comunidad de aprendizaje profesional remota que revitalice las comunidades institucionales de profesionales que han quedado interrumpidas e integre a las educadoras de párvulos que no forman parte de alguna. Sugerimos articular tecnologías híbridas para abrir un espacio de formación en servicio

¹ Esta propuesta adhiere a la perspectiva de género, sin embargo, con el solo propósito de facilitar la lectura, utiliza el género femenino para referirse a educadoras y educadores de párvulos, atendiendo a la composición casi enteramente femenina de este grupo profesional.

innovador y ampliamente reconocido por su sostenibilidad y efectividad en los resultados de aprendizaje (Vincent-Lancrin, Kar, Urgel, & Jacotin, 2019). Esta propuesta permite recuperar el capital profesional acumulado en el campo de la educación parvularia en Chile, reconociendo los avances ya realizados por el Ministerio de Educación y otras organizaciones del sector educacional, buscando complementar dichos esfuerzos para enfrentar la emergencia. Sintéticamente, planteamos el desarrollo de esta comunidad de aprendizaje profesional remota mediante una plataforma digital que permita a las educadoras de párvulos acceder libremente a recursos docentes, diálogos profesionales e intercambio de experiencias que trascienden el territorio local y la institución donde se desempeñan.

Nuestra propuesta está planteada a modo de prototipo a pequeña escala, como una invitación a diversos profesionales y sectores involucrados a enriquecer y expandir la cultura profesional colaborativa existente a pesar de la distancia forzada de la emergencia. Dejamos abierta, además,

la posibilidad de extensión de esta comunidad más allá de la pandemia, donde esta idea lleva más de una década materializada como parte de la política educativa y del campo profesional docente.

Lo que sigue de este documento está organizado en tres secciones. La primera resume las iniciativas nacionales dirigidas a la educación parvularia en respuesta a la emergencia por Covid-19 y muestra cómo el encuentro entre educadoras, niños y familias han sido los ejes centrales en la asignación de recursos y esfuerzos de diversos sectores y entidades, planteando la necesidad de enfocarse en las relaciones profesionales entre educadoras de párvulos, ámbito central de la acción educativa. La segunda sección destaca la importancia de las comunidades de aprendizaje en el campo de la educación parvularia como una instancia de aprendizaje y desarrollo profesional continuo y señala la conveniencia de establecer una comunidad de aprendizaje remota para abordar los desafíos pedagógicos surgidos en la emergencia. La tercera y última sección presenta nuestra propuesta, y define lo que sería una comunidad de aprendizaje profesional remota en contexto de educación en emergencia, perfila su estructura, atributos tecnológicos y simbólicos y cierra delineando las etapas que debiera seguir el desarrollo de esta comunidad.

La comunidad de aprendizaje que proponemos no es una propuesta consolidada o acabada, más bien se trata de un planteamiento abierto a contribuciones de diversos actores que puedan enriquecerla y darle dinamismo. A ellos invitamos a hacerse parte de este desafío.

ANTECEDENTES NACIONALES

Durante los últimos meses, instituciones públicas y privadas han implementado iniciativas específicamente dirigidas al nivel de educación parvularia, con el objetivo de responder al impacto de la pandemia en nuestro país. Nos parece relevante reseñar brevemente algunas de estas para entregar un panorama de las áreas ya abordadas e identificar vacíos relevantes por resolver.

Por una parte, se encuentran numerosas iniciativas que han puesto a disposición de las familias recursos para favorecer el aprendizaje de niños y niñas. Entre estas están, por ejemplo, las del Ministerio de Educación que mediante una plataforma ofrece textos escolares, cuentos asociados a actividades, libros digitales y un canal de YouTube donde educadoras y técnicos comparten videos de actividades y cuentos². Así también, JUNJI entrega actividades para realizar en casa con los niños, da consejos para las familias y pone a disposición videos y una aplicación móvil para la comunicación con las familias³. Asimismo, Fundación Integra ofrece a las familias sugerencias y propuestas educativas para realizar en el hogar, un programa radial, vínculos a sitios de interés educativo y una aplicación para la comunicación con las familias⁴. Por su parte, Fundación Choshuenco, mediante el programa Aprendo Contigo, entrega periódicamente a las familias experiencias de aprendizaje junto con una ficha con sugerencias, consejos y recomendaciones⁵. Por último, Fundación Oportunidad ha creado un curso de priorización curricular dirigido a educadoras de párvulos disponible en su plataforma institucional.⁶

Por otra parte, existe una variedad de iniciativas orientadas a capacitar a los equipos educativos frente a la emergencia por Covid-19 de manera remota. Por ejemplo, el Ministerio de Educación lanzó dos documentos con orientaciones y lineamientos curriculares: “Priorización Curricular de Educación Parvularia”⁷ y “Orientaciones técnico-pedagógicas

2 En <https://curriculumnacional.mineduc.cl/estudiante/621/w3-propertyvalue-150904.html>

3 En <https://www.junji.gob.cl/educacion-parvularia/#temas-de-interes>
<https://www.youtube.com/user/junjichile>

4 En <https://www.integra.cl/familias/actividades-para-realizar-con-los-ninos-y-ninas-en-casa/>

5 En <https://www.fundacionchoshuenco.org/aprendo-contigo>

6 En <https://oportunidadenlinea.cl/areas/educacion-inicial/orientaciones-y-recursos-pedagogicos/priorizacion-curricular/>

7 https://curriculumnacional.mineduc.cl/614/articles-177754_archivo_01.pdf

para el retorno a sala cuna, jardín infantil y escuela”⁸. Así también, un conjunto de instituciones públicas y privadas ofrecen material y programas para el desarrollo continuo de los equipos educativos. Por ejemplo, el CPEIP ofrece charlas y conferencias online, orientaciones y material pedagógico, recursos para potenciar la formación local, cursos formativos gratuitos y material audiovisual.⁹ JUNJI ha fortalecido sus programas de capacitaciones organizando charlas profesionales y cursos para contener el trabajo técnico profesional durante el confinamiento. Conjuntamente, Fundación Integra y la Subsecretaría de Educación Parvularia, han organizado una serie de seminarios web para abordar temas como el fomento del bienestar de los equipos educativos¹⁰ y el cuidado de familias y niños durante la emergencia sanitaria. A estos esfuerzos se han sumado fundaciones como Arcor e Ilumina que ofrecen cursos en línea para capacitar a equipos educativos sobre aprendizaje en espacios urbanos y al aire libre.¹¹

Sin perjuicio del valor de dichas iniciativas, los resultados de dos encuestas han mostrado que las educadoras de párvulos perciben estar enfrentando serios obstáculos para realizar su labor profesional en medio de la emergencia por Covid-19. Por ejemplo, la encuesta “Docencia durante la crisis sanitaria: La mirada de los docentes”¹² reporta que sólo un 65% de las educadoras de párvulos realiza frecuentemente alguna actividad de apoyo y soporte para niños, padres y apoderados. En tanto, la encuesta “Situación de docentes y educadores en contexto de pandemia”¹³ reporta que un 23% de las educadoras de JUNJI desconoce los recursos institucionales dispuestos como apoyo a las familias para desarrollar actividades con sus hijos.

Sintetizando, los antecedentes presentados muestran que las numerosas iniciativas existentes dirigidas al nivel de educación parvularia se han concentrado en la generación de recursos para favorecer el aprendizaje a través de la relación con las familias y niños, y el fortalecimiento de las competencias individuales de los equipos educativos. Sin embargo, un ámbito relevante no abordado hasta el momento es el trabajo colaborativo entre profesionales de la educación parvularia. Nos parece que se trata de un vacío sensible en el contexto de la emergencia por Covid-19, pues en esta instancia radica gran parte de las capacidades para enfrentar el dinámico contexto actual y la complejidad de los nuevos escenarios docentes por venir (Thornton & Cherrington, 2019). Específicamente, creemos que la interrupción y desatención de las comunidades de aprendizaje institucionales merma el potencial de los esfuerzos realizados, restando posibilidades de sinergia y de construcción colectiva para una respuesta pedagógica alineada frente a los desafíos impuestos por la pandemia. Por tanto, las comunidades de aprendizaje remotas representan una instancia de desarrollo profesional relevante para enfrentar la emergencia por Covid-19.

8 <https://parvularia.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/34/2020/04/Orientaciones-EP-2020.pdf>

9 <https://www.cpeip.cl/aprendizajesenlinea/>

10 <https://parvularia.mineduc.cl/2020/05/13/record-asistencia-seminario-bienestar-emocional-educacion-parvularia/>

11 <https://www.facebook.com/pg/IluminaFundacion/posts/>

12 <https://www.miradadocentes.cl/>

13 https://eligeeducar.cl/wp-content/uploads/2020/05/Resultados_EncuestaEEcovid_SitioWeb_mi.pdf

COMUNIDADES DE APRENDIZAJE PROFESIONAL REMOTAS

Las comunidades profesionales de aprendizaje se definen como “un grupo de personas inclusivo y de apoyo mutuo con un enfoque colaborativo, reflexivo y orientado al desarrollo técnico-profesional, para investigar y aprender más sobre su práctica y mejorar el aprendizaje de los alumnos” (Stoll & Louis, 2007). Una comunidad de aprendizaje remota está conformada por individuos u organizaciones que comparten y crean aprendizajes a través de tecnologías de la información y comunicación (TICs) (Rodríguez Ribón, García Villalba & Kim, 2015). Ejemplos de estas tecnologías son Facebook, Twitter o Instagram, los cursos online masivos (MOOCs) o plataformas especializadas en “gestión del aprendizaje colaborativo” llamadas LMS (Learning Management Systems) como Moodle o Canvas.

La interacción continua entre los miembros de una comunidad de aprendizaje permite profundizar su conocimiento y alcanzar un objetivo común, desarrollando confianza y sentido de pertenencia (Tan & Lee, 2018). Así también, favorece la reflexión compartida, el intercambio de innovaciones e información docente y, en definitiva, la conformación de lo que la literatura ha denominado ‘aprendizaje profesional entre pares’ (Vincent-Lancrin et al., 2019) o ‘comunidades de práctica’ (Wenger, 1998). En el caso de los docentes, las comunidades profesionales de aprendizaje agregan valor a su conocimiento práctico, al mismo tiempo que constituyen una oportunidad para reflexionar sobre sus experiencias en el aula, favoreciendo el desarrollo profesional como bien común de un esfuerzo colectivo.

Las comunidades de aprendizaje efectivas reúnen un conjunto de atributos, entre los que destacamos los siguientes:

- Liderazgo solidario y compartido.
- Valores y visión compartidos.
- Aprendizaje colectivo y aplicación (Thornton & Cherrington, 2019).
- Organización de actividades estructuradas y generación de productos tangibles (Booth & Kellogg, 2015).

En particular, en el campo de la educación parvularia, la escasa evidencia disponible (Thornton & Cherrington, 2019) señala que los elementos facilitadores de estas comunidades son, al menos:

- Criterios de membresía e inducción efectiva claros para nuevos miembros
- Claridad de roles de conducción, participación y liderazgo
- Conocimiento para la práctica y retroalimentación experta de otros (Brown & Englehardt, 2016). Uso de plataformas amigables con interfaces interactivas e inclusivas (Hsu, Chang, & Chen, 2019), con soportes tecnológicos adecuados (Lai, Pratt, Anderson, & Stigter, 2006), basadas en tecnología híbrida (Lai et al., 2006; Lantz-Andersson, Lundin, & Selwyn, 2018). Las comunidades de aprendizaje profesional remoto en educación parvularia han aumentado significativamente en los años recientes, fortaleciéndose en estos últimos meses de emergencia sanitaria. La mayoría de estas ofrecen la posibilidad de descargar recursos, recomendaciones, videos, podcasts sobre temas específicos, además de participar en conferencias, seminarios, foros, talleres, redes y encuentros de diálogo remoto con otros docentes. Ejemplos de estas plataformas específicos son: Common Sense Education¹⁴, Edusurge¹⁵ y Edudemic¹⁶ para educación en general y los sitios de The National Association for the Education of Young Children (NAEYC)¹⁷, Early Childhood Australia¹⁸, Early Childhood Development Action Network¹⁹ y The British Association for the Early Childhood Education²⁰ para educación parvularia. En Chile está disponible MAFApp, una comunidad online de documentación pedagógica administrada por la PUC²¹ y la Red de Educadoras PIPE de Explora RM Surponiente²².

Otras plataformas permiten a las docentes compartir planificaciones y materiales diseñados por ellas, organizadas por nivel y disciplina (por ejemplo, Share My Lesson²³) o fomentan el diálogo profesional en torno a temas de su interés (por ejemplo, la sección “café” del sitio CK-12²⁴). Existen también plataformas centradas en una disciplina en particular, como por ejemplo el sitio Erickson Institute Early Math Collaborative²⁵, enfocado en la enseñanza de las matemáticas en los primeros años.

Las comunidades menos formales se dan principalmente en las redes sociales, como Facebook, Twitter o Instagram, que permiten generar lo que se ha llamado las “redes

.....
14 www.commonsense.org

15 www.edusurge.com

16 <https://teach.com/what/teachers-know/teach100/blogs/212-Edudemic>

17 www.naeyc.org

18 <http://www.earlychildhoodaustralia.org.au/>

19 <https://mailchi.mp/ecdan/covid19#WHOadvice>

20 <https://www.early-education.org.uk/>

21 <https://transferenciaydesarrollo.uc.cl/innovaciones-uc/tecnologia/modelamiento-del-ambiente-fisico-del-aprendizaje-mafa/>

22 <https://www.explora.cl/rmsurponiente/red-de-educadoras-pipe/>

23 <https://sharemylesson.com/>

24 <https://www.ck12.org/forums/>

25 <https://earlymath.erikson.edu/>

personales de aprendizaje” (Personal Learning Networks) entre colegas de lugares distantes que de otra manera no se hubiesen podido conocer (Ginsburg, Hyson, & Woods, 2014).

Reconociendo el fenómeno de las redes personales de aprendizaje, el Ministerio de Educación de Nueva Zelanda creó en su sitio Enabling E-Learning²⁶ un espacio para comunidades profesionales de aprendizaje con el fin de estimular el desarrollo profesional de los educadores a través de la reflexión sobre la práctica y de promover la discusión sobre desafíos educacionales.

En Chile, hay una larga experiencia de comunidades de aprendizaje de educadoras de párvulos. Algunos ejemplos son las de Fundación Integra (Barrera et al., 2017), la de Reggio-Children a través de Red Solare en Chile, la del Instituto High-Scope (JUNJI, 2016) y del Centro de Estudios Montessori (JUNJI, 2010). A estas, la emergencia sanitaria le agrega nuevas que emergen de manera informal y operan en modalidad remota a través de Facebook²⁷, Instagram y WhatsApp, con el propósito de compartir criterios profesionales para afrontar los desafíos impuestos por la pandemia.

Esto último nos indica que esta instancia de desarrollo profesional es percibida por las educadoras de párvulos como valiosa para abordar los desafíos profesionales que están afrontando en este contexto. En consecuencia, nos parece que generar una comunidad de aprendizaje remota de educadoras de párvulos representa una respuesta a una necesidad sentida en este campo.

26 <http://elearning.tki.org.nz/Professional-learning/Professional-learning-communities>

27 Un ejemplo es “Conexión Montessori” en Facebook (<https://www.facebook.com/groups/551326815753891/?ref=share>)

PROPUESTA

Teniendo como antecedente las ya referidas iniciativas nacionales dirigidas al nivel de educación parvularia en respuesta a la emergencia por Covid-19, nos parece que un aporte aún inexplorado y estratégico es la generación de una comunidad de aprendizaje profesional remota, que reactive el trabajo profesional colaborativo de las comunidades institucionales del nivel, al mismo tiempo que lo articula para promover el desarrollo profesional en el campo. Como lo muestra el estado del arte y la trayectoria de la educación parvularia chilena, en las comunidades de aprendizaje profesional radica gran parte de las capacidades para enfrentar la complejidad de los contextos docentes (Thornton & Cherrington, 2019).

Nuestra propuesta busca rescatar el capital profesional (Hargreaves & Fullan, 2013) con que ya cuenta la educación parvularia en Chile, sin pretender partir desde una tabula rasa. Avanza así en el reconocimiento social del desarrollo profesional continuo de las educadoras de párvulos, al generar un espacio específico para este nivel educacional (Vincent-Lancrin et al., 2019), aproximándonos desde el núcleo pedagógico de la profesión (Elmore, 2010). Esta propuesta representa una oportunidad de respuesta pedagógica eficaz, oportuna, de alcance nacional y con proyección más allá de la emergencia por Covid-19.

A. PROPÓSITO DE LA COMUNIDAD

El propósito de la comunidad de aprendizaje remota es establecer un espacio de desarrollo profesional de escala nacional donde puedan interactuar y colaborar las educadoras de párvulos. La comunidad tiene como núcleo las pedagogías que ellas reflexionan, intercambian y ensayan en sus diversos contextos educativos. Más todavía, siguiendo a Damjanovic y Blank (2018), la idea es generar sinergia pedagógica interinstitucional y potenciar las prácticas pedagógicas con independencia de las instituciones donde las educadoras se desempeñan, a través de la provisión de un soporte para compartir con colegas y lidiar con los problemas pedagógicos de la práctica docente, confrontar metas o necesidades, compartir experiencias, modelos estándar o no, técnicas o metodologías y buscar las mejores prácticas posibles para sus contextos específicos (McDermott, 2001). En el sentido de Dahlberg, Moss y Pence (2005), buscamos desarrollar una plataforma que habilite un espacio de foro social vivo al que las educadoras de párvulos puedan acudir más allá de su entorno laboral inmediato para buscar apoyo y nuevos recursos

de formación profesional a través de la colaboración con colegas (Dahlberg, Moss, & Pence, 2005), la entrega de su propio juicio experto y la participación en diálogos que las involucran en acciones mancomunadas por la docencia de la educación parvularia.

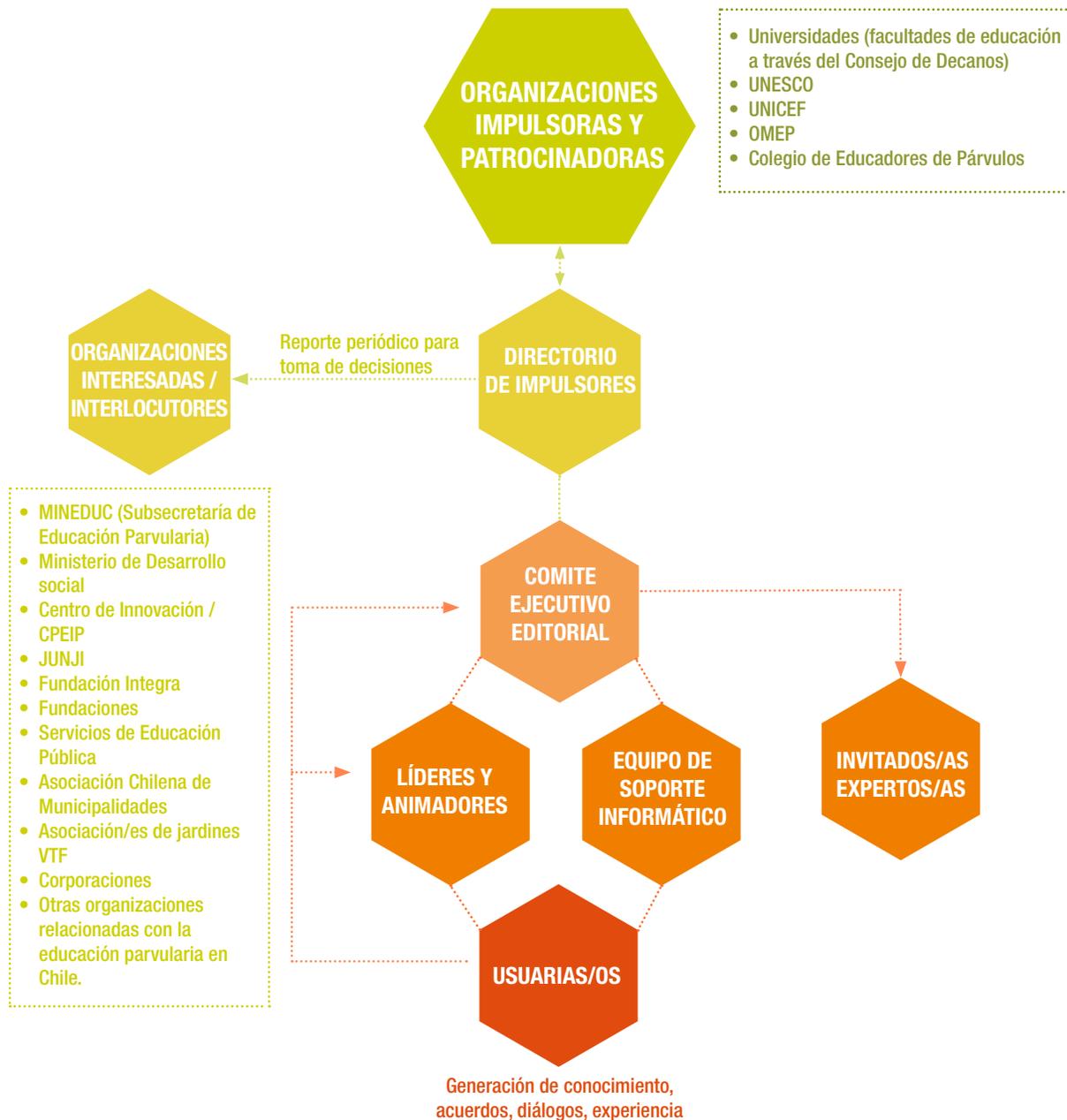
El contexto de la emergencia por Covid-19 representa en sí mismo un propósito de interés para las educadoras de párvulos, ya que este contexto las desafía a articular las oportunidades y complejidades del confinamiento como respuestas pedagógicas a la educación de la primera infancia en pandemia. Es decir, buscamos implementar un espacio de trabajo profesional colaborativo cercano que permita responder de forma eficaz y oportuna a los desafíos derivados del distanciamiento producido por la crisis sanitaria. De esta manera, esta plataforma abre opciones de trabajo colaborativo a distancia, reuniendo y disponibilizando diversos saberes profesionales, recursos docentes y diálogos pedagógicos para generar orientaciones y materiales que permitan co-construir respuestas de enseñanza-aprendizaje para los contextos locales de educación parvularia.

Planteamos que esta plataforma tiene proyección más allá de la emergencia por Covid-19 y puede seguir teniendo utilidad en el período de tránsito hacia la regularización de las actividades presenciales, así como en otras situaciones de incertidumbre que puedan ocurrir (e.g. terremotos, aluviones). Es decir, creemos que esta plataforma sostiene una comunidad docente colaborativa que trasciende los emplazamientos laborales y adscripciones gremiales de sus miembros. La plataforma que proponemos posibilita una comunidad de aprendizaje profesional colaborativa de largo aliento para la educación parvularia que alimentará los procesos deliberativos y formativos que el campo profesional deberá seguir enfrentando.

B. ESTRUCTURA DE LA COMUNIDAD

La comunidad de aprendizaje profesional remota estará conformada por un conjunto de actores que, mediante distintos roles, hacen operar la plataforma y permiten su desarrollo y expansión. Proponemos una estructura orgánica que busca, en primer lugar, dar viabilidad técnica y soporte efectivo a la plataforma donde se desarrolla la comunidad de aprendizaje remota. Nuestra idea es instalar una estructura capaz de establecer y viabilizar una comunidad interinstitucional que sea sostenible incluso más allá de la pandemia. En segundo término, interesa instalar un respaldo orgánico que legitime profesionalmente las reflexiones, relaciones y decisiones que ocurrirán en el interior de la comunidad, resguardando estrictamente el anonimato y la confidencialidad de los datos recabados.

Figura 1. Estructura de la Comunidad de Aprendizaje Remota



A continuación, precisamos los roles y perfiles de cada uno de los actores involucrados en el desarrollo de la comunidad de aprendizaje profesional remota. Cabe destacar que las autoras de esta propuesta participarán de manera transversal en la gestión de esta estructura y en las dos fases iniciales de creación de la comunidad hasta que esta se establezca (más adelante en este documento explicamos las fases de desarrollo).

IMPULSORES Y PATROCINADORES DE LA COMUNIDAD DE APRENDIZAJE

Estos actores aportan recursos incrementales y valorados para el establecimiento de la comunidad y también difunden sus sentidos, procesos y resultados. Proponemos en este rol, en primer lugar, a la Universidad de Chile y a la Pontificia Universidad Católica de Chile. Ambas debieran convocar a las facultades de educación a través del Consejo de Decanos de Facultades de Educación. También en este rol proponemos integrar a UNESCO, OMEP -Organización Mundial de Educación Preescolar-, UNICEF y al Colegio de Educadores de Párvulos.

Estas instituciones conformarán un Directorio que defina las directrices macro de la comunidad, tales como su misión, áreas temáticas a abordar, funcionalidades tecnológicas y procesos para asegurar su sostenibilidad (i.e. alianzas). Además, sancionará y difundirá con entidades interesadas e interlocutores los productos generados en la comunidad, mediante reportes periódicos tipo *policy brief*.

COMITÉ EJECUTIVO EDITORIAL DE LA COMUNIDAD DE APRENDIZAJE

Es responsable de la conducción técnico-pedagógica de la comunidad y de reportar resultados a las Organizaciones Interesadas e Interlocutoras de la comunidad. En concreto, sus tareas son: definir la incorporación y exclusión de contenidos y recursos, generar y cerrar los grupos de interés y sistematizar datos y preparar reportes para los interlocutores con los que se relaciona. Asimismo, este Comité se encargará de proponer al Directorio de la comunidad reportes periódicos para generar los *policy brief* que se envían a las entidades interesadas.

Conforman este Comité representantes de los Impulsores y Financistas que tengan un perfil profesional y académico interdisciplinario con especialidad en educación parvularia, trabajo profesional remoto o experiencia en I+D de interés público.

LÍDERES Y ANIMADORES DE LA COMUNIDAD DE APRENDIZAJE

Son responsables de conducir interacciones dentro de la comunidad, responder a solicitudes e intereses de los miembros, activar debates y reflexiones, validar profesionalmente los logros y resultados que los miembros van compartiendo y reencantar a miembros que participan periféricamente. En vista de estas tareas, deben poseer un perfil profesional pedagógico versátil, es decir, que integre tanto conocimientos pedagógicos y políticos específicos de la educación parvularia, como habilidades y lenguajes para navegar el mundo online y las redes sociales.

Estimamos que es necesario considerar tantos animadores como grupos de interés existan simultáneamente en la comunidad. Inicialmente, pueden considerarse dos líderes o animadores, para luego ir incorporando en el rol a los miembros más activos de la comunidad. Los líderes y animadores son educadoras de párvulos o profesionales

cercanos a la educación parvularia con un profundo conocimiento pedagógico de la primera infancia. En este sentido, tienen una comprensión acabada de las dinámicas del aula y los establecimientos del nivel y comparten códigos culturales de la profesión. Podrían ser profesionales afines al campo, como psicólogos educacionales o docentes de primaria, psicopedagogos o incluso científicos sociales involucrados en la innovación pedagógica de la primera infancia. Estos conocimientos teórico-prácticos de la cotidianeidad pedagógica los vuelven un apoyo clave del Comité Ejecutivo Editorial, fundamentalmente en la definición de nuevos contenidos, la reorganización de grupos de interés y las transformaciones del diseño instruccional de la plataforma.

USUARIOS DE LA COMUNIDAD

Los usuarios de esta comunidad de aprendizaje remoto son todas las educadoras de párvulos del país. Específicamente, las profesionales de este campo que se desempeñan en diversas instituciones, públicas o privadas, con independencia de su cargo (e.g. docente en aula, directora supervisora) o afiliación institucional (convencionales/no convencionales, públicos, privados, jardines infantiles, escuelas). Serán estas profesionales quienes tendrán acceso a recursos docentes, conversaciones pedagógicas y participación en consultas técnicas nacionales. Conforme se expanda la comunidad, esta irá organizándose en subcomunidades de aprendizaje, a manera de grupos de interés específicos, como, por ejemplo, grupos de didácticas correspondientes a núcleos de aprendizaje de las B CEP, grupos por territorios geográficos, niveles educativos, subcomunidades de métodos evaluativos o grupos de trabajo con la familia y redes comunitarias.

INVITADOS EXPERTOS A LA COMUNIDAD DE APRENDIZAJE REMOTA

Constituyen un apoyo relevante para los líderes y animadores en materias específicas. Si bien no lideran grupos de interés ni animan las relaciones dentro de la comunidad, participan ocasionalmente en calidad de especialistas en temas de interés que han surgido de los miembros o producto de contingencias. Estos especialistas invitados dinamizan la participación en la plataforma porque aportan una perspectiva que refresca las discusiones, que llena vacíos y contribuye con nuevos recursos en desarrollo.

El perfil de estos actores es de reconocida trayectoria ya sea en el mundo político, académico o profesional, provenientes de Chile y el exterior. Su participación en la comunidad es *ad honorem*, en tanto les brinda una oportunidad de divulgar sus hallazgos e innovaciones en el campo profesional de la educación parvularia.

EQUIPO DE SOPORTE INFORMÁTICO DE LA PLATAFORMA Y COMUNIDAD DE APRENDIZAJE

Este equipo administra la tecnología y conectividad en la que se aloja la comunidad de aprendizaje remota. Proponemos que este tenga inicialmente tres miembros y que, conforme se expanda y complejice la comunidad, crezca y se diversifique. Este equipo

es responsable de diseñar e implementar un soporte tecnológico accesible, intuitivo y responsivo a las dinámicas que se generen en la comunidad de aprendizaje. Así, tendrá como tareas mantener la usabilidad de la interfaz y la accesibilidad a los recursos, administrar las cuentas de los usuarios y realizar las aperturas y cierres de contenidos que el Comité Ejecutivo Editorial defina. En este sentido, el perfil de este equipo debe orientarse a diseñadores instruccionales y programadores o técnicos informáticos especializados en plataformas de trabajo colaborativo.

INTERESADOS EN LA PLATAFORMA E INTERLOCUTORES DE LA COMUNIDAD DE APRENDIZAJE

La comunidad de aprendizaje profesional remota no solo produce nuevas alianzas y sinergias para las educadoras de párvulos que son miembros y usuarias. Proponemos como valor agregado de esta plataforma la producción de datos e información clave para diversos interesados y tomadores de decisión de la política pública. Con una periodicidad ajustada a las necesidades de los interlocutores, los productos que genere la comunidad serán procesados y reportados en formato *policy brief*. Así, diversos actores clave y gestores de política (distintos de los impulsores de esta comunidad) tendrán acceso a información valiosa para informar su toma de decisiones. Entre los potenciales interlocutores e interesados en las bases de datos e información producida en la comunidad se encuentran tanto organismos del Estado involucrados en la generación de políticas públicas para la primera infancia (Subsecretaría de la Niñez, Chile Crece Contigo y Defensoría de la Niñez) como para el nivel de educación parvularia (unidades del MINEDUC como la Subsecretaría de Educación Parvularia, el Centro de Innovación o el CPEIP y la Agencia de Calidad de la Educación), junto con instituciones públicas y privadas vinculadas a la provisión (como JUNJI, Fundación Integra, el Servicio de Educación Pública, la Asociación Chilena de Municipalidades, fundaciones y corporaciones, y asociaciones de jardines infantiles).

C. ATRIBUTOS DIFERENCIADORES DE LA COMUNIDAD

La comunidad de aprendizaje que proponemos agrega valor respecto de las otras comunidades de aprendizaje hoy existentes en educación parvularia, gracias a su dinamismo y desarrollo progresivo fractal (Lai et al., 2006) ya que abordará temas al interior de las subcomunidades de aprendizaje que no se basan en un modelo *top-down* –siguiendo criterios institucionales (Cherrington & Thornton, 2013). Esta se caracteriza por cinco atributos que la diferencian de otras comunidades de aprendizaje existentes hoy en educación parvularia en Chile:

DISCUSIÓN EXPERIENCIAL CON FILTRO PEDAGÓGICO

El núcleo de la comunidad de aprendizajes serán las pedagogías que las educadoras de párvulos reflexionan, intercambian y ensayan a partir de su propia experiencia en sus diversos contextos educativos, sin atenerse a una modalidad pedagógica, un currículum

o un proyecto educativo específico. Esto marca una diferencia importante con redes socio-profesionales remotas de reconocida divulgación en Chile, como Red Solare, Instituto High Scope o Centro de Estudios Montessori.

En el contexto de la emergencia por Covid-19, este atributo es relevante, pues dinamiza la comunidad siguiendo un modelo *bottom-up*, donde el desarrollo de temas surge de la motivación de sus miembros y del procesamiento del Comité Ejecutivo Editorial que avanza con el diseño instruccional de la plataforma (tanto en el nivel más amplio como dentro de grupos de interés específicos). Así, las educadoras de párvulos miembros pueden demandar, aportar, proponer, solicitar y divulgar sus experiencias profesionales con un mínimo filtro editorial del Comité Ejecutivo (similar a como ocurre en otras renombradas plataformas), sin condicionamientos por evaluaciones o incentivos institucionales. La idea es que las profesionales sientan que esta comunidad apoya el desarrollo profesional a través de la recepción de todas las ideas y exploraciones, sin enjuiciamiento (Thornton & Cherrington, 2019).

RECIPROCIDAD Y MEMBRESÍA ABIERTA

La comunidad que proponemos abre la convocatoria y la membresía al universo de educadoras de párvulos en ejercicio profesional dentro del territorio nacional, quienes podrán acceder sin requisitos de afiliación institucional o cargo. Para participar, cada persona tendrá que registrarse de manera gratuita, entregar algunos datos básicos sobre su territorio, formación y desempeño profesional, para luego recibir una contraseña individual con la que podrá ingresar a un perfil de usuario. Para la inducción de nuevos miembros, sugerimos incorporar videos de bienvenida que expliquen el funcionamiento, las maneras de participar y la visión y objetivo compartido de todos los miembros. En cualquier caso, la interfaz de la plataforma debe ser amigable y de usabilidad intuitiva para permitir su fácil navegación y aprovechamiento. Esto establece una diferencia con otras comunidades actualmente existentes en Chile, donde pueden participar solo aquellas profesionales contratadas en instituciones específicas (e.g. las CAUE de JUNJI, o las Comunidades de Aprendizaje de Integra).

Asimismo, buscando un involucramiento colaborativo profundo basado en la gratuidad y reciprocidad (Wing Lai, Pratt, Anderson & Stigter, 2006), la participación en esta comunidad de aprendizaje no exigirá pago de arancel ni servirá de plataforma para la comercialización de servicios educativos o recursos pedagógicos para la primera infancia. En el contexto de la emergencia por Covid-19, este atributo es relevante, pues genera inter-institucionalidad y da cabida a todas las educadoras de párvulos del país interesadas en participar. Así, la propuesta se diferencia de comunidades remotas como “Educadoras de Párvulos Comparten” o “Educadoras y Técnicos Chile” y de plataformas de aprendizaje en línea (*e-learning communities*) como “Aula Fácil Innova”, “Smart Teachers”, “Grupo Educativo” que comercializan servicios de formación continua que proliferan en contextos de confinamiento.

ESTRUCTURA CON ROLES CLARAMENTE DEFINIDOS

Como hemos explicado, la comunidad se implementa con una estructura versátil y especializada capaz de sostener tanto tecnológica como pedagógicamente la reflexión y deliberación. La estructura que se apoya en un conjunto de actores clave, media las contribuciones interdisciplinarias provenientes de la academia, la política y la práctica educativa, a fin de motivar y revitalizar las discusiones de los miembros (Thornton & Cherrington, 2019). De esta manera, la comunidad recibirá una retroalimentación rigurosa y basada en conocimiento práctico de investigación (Dewi, 2016)time and financial constrains have been the common problems for teacher professional development (TPD. Desde esta perspectiva, nuestra propuesta se diferencia de otras comunidades de aprendizaje estructuradas con apoyo experto externo para la obtención de certificaciones o sellos, como sería la comunidad Jardines Promotores de la Lactancia Materna de Fundación Integra o la Red de Escuelas Líderes (REL) de Fundación Chile que destaca experiencias pedagógicas innovadoras.

En el contexto de la emergencia por Covid-19, este atributo es de gran valor, pues, al contar con el aporte de especialistas interdisciplinarios, las educadoras de párvulos accederán a nuevas perspectivas para responder con solvencia a los inéditos desafíos pedagógicos derivados del distanciamiento físico.

BASE TECNOLÓGICA DE COMUNICACIÓN REMOTA HÍBRIDA

Puesto que la conectividad a internet es básica para la accesibilidad a una comunidad remota, lo que se constituye como un derecho humano (Dreesen et al., 2020), la brecha digital en nuestro país exige que la comunidad que proponemos sea sostenida bajo enfoques híbridos que combinen participación sincrónica y asincrónica, con canales digitales y no digitales que incluyan paquetes de materiales distribuibles a los hogares e integren televisión, radios locales y acceso telefónico a mesas de ayuda. Al igual que en experiencias internacionales exitosas, es clave la versatilidad tecnológica del soporte. En este sentido, la propuesta implementa una plataforma tecnológica, idealmente a partir de servidores y tecnologías disponibilizadas por los Impulsores y adaptadas en el diseño instruccional para la comunidad de aprendizaje remota.

La plataforma contará con diversas funcionalidades para el trabajo y encuentro *online*, que habilite *webinars*, foros de interés, la carga de archivos de diverso tipo, votaciones sincrónicas y *hubs* de debates relacionados con la educación de la primera infancia. Sin embargo, también es fundamental que la tecnología de esta comunidad de aprendizaje opere *offline* y permita a sus miembros extender la reflexión y la práctica de lo aprendido en sus contextos locales, a través de la descarga de recursos y el intercambio de experiencias en blogs docentes sin conectividad. En este sentido, será importante considerar la incorporación de tecnologías como “la internet de las cosas” que proporcionan acceso ubicuo a un entramado de oportunidades de aprendizaje (como ya se está haciendo en diversas ciudades del mundo incluido Santiago, a partir de códigos QR y nanotecnología en servicios, objetos y patrimonio de diverso tipo).

El enfoque híbrido de la comunidad de aprendizaje que proponemos es de gran pertinencia en el contexto de la emergencia por Covid-19, pues resuelve las eventuales dificultades de acceso a la comunidad derivadas de restricciones de tiempo, falta de conectividad y limitaciones de equipamiento computacional, entre otras. Además, favorece visitar pedagógicamente el mundo material que hemos naturalizado e invisibilizado en la vertiginosa producción de “material didáctico para contextos de emergencia”.

DISEÑO INSTRUCCIONAL VERSÁTIL BASADO EN SU CICLO DE VIDA

Sin tener claridad aún de cuándo se reanudarán las actividades presenciales en el nivel de educación parvularia, proponemos una plataforma de largo aliento que trascienda la contingencia Covid-19 y se desarrolle para contribuir a robustecer la respuesta pedagógica sistémica. Sugerimos sostenerla más allá de este período de emergencia y nueva normalidad en los establecimientos educacionales. Si bien resulta difícil estimar los tiempos de desarrollo de la comunidad de aprendizaje remota, cabe destacar que, como lo describen diversos autores (Wing Lai, Pratt, Anderson & Stigter, 2006), es progresivo y evoluciona en ciclos de vida cada vez más complejos respecto del involucramiento de sus miembros y de sus funcionalidades. En este sentido, habría que considerar un monitoreo que acompañe la estructura basal propuesta e informe al diseño instruccional para expandirse y diversificarse tanto en temáticas como recursos disponibles.

D. FASES DEL DESARROLLO DE LA COMUNIDAD

A continuación, se explican las tres fases de desarrollo (Martin-Kniep, 2007; Scanlan, 2011; Thornton & Cherrington, 2019) de nuestra propuesta. En términos temporales generales, estimamos que requiere un año y medio de desarrollo y consolidación. Estimamos que el desarrollo y puesta en marcha de esta plataforma tomaría catorce y cuatro meses más para consolidar su operación. Así, las dos primeras etapas debieran comprender catorce meses corridos para su fundación, diseño instruccional, marcha blanca y establecimiento en régimen. Creemos que la tercera etapa de consolidación y expansión podría producirse entre el mes 14 y el mes 18, dependiendo por supuesto de cómo evolucione el confinamiento de las prácticas pedagógicas y el retorno a los establecimientos. Esto, porque sabemos que la demanda por diálogos pedagógicos e intercambio de experiencias docentes en emergencia se modifican fuertemente por el lugar donde se desempeñan las profesionales.

FASE 1: CARACTERIZACIÓN DE LAS EDUCADORAS DE PÁRVULOS EN CONTEXTO COVID-19 Y FUNDACIÓN DE SENTIDOS PEDAGÓGICOS COMPARTIDOS

El primer momento de la comunidad está signado por la ideación de su propósito y la identificación de los valores, saberes y algunos líderes que enfrentarán las necesidades sentidas de sus miembros (Wing Lai, Pratt, Anderson & Stigter, 2006). Por cierto, la

comunidad de aprendizaje no se funda a partir de una instrumentación tecnológica, sino por medio de diversas actividades que entran a sus potenciales (y desconocidos) miembros en función de intereses y necesidades compartidas. El gran desafío de esta etapa es conocer en profundidad esas convergencias para generar suficiente motivación por la reunión y encuentro en la distancia (Wing Lai, Pratt, Anderson & Stigter, 2006). Como lo señala la literatura del campo (Thurston, 2005), esta primera etapa es realmente el momento de empezar a levantar una “conciencia de comunidad” (*community awareness*) y “conectividad” (*connectedness*) para desprivatizar las propias prácticas pedagógicas y reflexionarlas como un bien común de todos en la emergencia. Será sobre esta base que en la segunda fase se produzca el diseño del soporte tecnológico y simbólico para implementar la comunidad. Estimamos que esta etapa puede tomar cuatro meses.

En esta fase proponemos levantar todos los recursos de financiamiento y pedagógicos requeridos por el diseño de la plataforma. Entra en esto la incorporación de actores clave y datos que nos permitan conocer en detalle las condiciones y desafíos pedagógicos que vinculan a las educadoras de párvulos en “la docencia de emergencia” y que pueden producir asociatividad auténtica, más allá de los elementos tecnológicos de conectividad (que son precisamente lo que más se ha encuestado y divulgado). Así, en este momento inicial el Directorio de Impulsores a través del Comité Ejecutivo Editorial se encargará de aplicar masivamente una encuesta *on-line* para caracterizar pedagógicamente a este grupo profesional a través de preguntas como: ¿Cómo se ha visto afectada pedagógicamente por el contexto de la pandemia? ¿Qué recursos y prácticas se han creado, reutilizado y desechado para enfrentar la docencia en este contexto de emergencia? ¿Qué ideas pedagógicas existen sobre el retorno progresivo? Cabe destacar que los resultados de la encuesta se divulgarán en diversos conversatorios (al menos tres) de alcance nacional, para despertar interés y adhesión a la idea de una comunidad de aprendizaje profesional con poder colaborativo. La idea es que esta fase opere como una incubadora de reflexiones, proyectos, líderes o expertos moderadores, argumentos, causas y que ello sirva para el lanzamiento de este nuevo espacio de colaboración profesional en pandemia.

FASE 2: IMPLEMENTACIÓN Y MADURACIÓN DE LA PLATAFORMA PARA LA COMUNIDAD DE APRENDIZAJE REMOTA

En esta fase de la comunidad, los esfuerzos se concentran en poblarla de recursos, habitarla con nuevos miembros y moderadores o animadores del diálogo, con especial foco en la implementación tecnológica básica (marcha blanca de diversas funcionalidades y soporte, inscripción y notificaciones a miembros, organización de recursos). La idea de esta etapa es sostener funcionalidades de la plataforma que permitan el intercambio de recursos entre las educadoras, subir archivos y descargar recursos, participar en webinars y foros, permitiendo que madure la organización de los saberes de la comunidad y se complejice progresivamente la estructura fractal (Wing Lai, Pratt, Anderson & Stigter, 2006). En esta etapa también se prueba la tematización pedagógica que va surgiendo

de las mismas educadoras de párvulos y se incorporan diversos canales de discusión sincrónica (e.g. *webinars*, conferencias, conversatorios) y asincrónica (e.g. cápsulas de buenas prácticas, recursos didácticos audiovisuales y textos) (Wing Lai, Pratt, Anderson & Stigter, 2006). Como en otras comunidades de aprendizaje, esta etapa abre diálogos y consensos sobre posibles soluciones a problemáticas y define criterios pedagógicos para operar en las condiciones de flexibilización y priorización curricular.

Estimamos que alcanzar una dinámica interesante de intercambios, descarga y diálogos en la comunidad puede tomar entre seis y ocho meses. Las variables que configuran esta etapa son, primeramente, los tiempos del retorno a establecimientos y las transiciones a la docencia cada vez más presencial. Es también crítica en esta fase la participación tanto de miembros periféricos como de moderadores que mantengan viva y activa la comunidad de aprendizaje, legitimando los repositorios construidos y las decisiones adoptadas.

Esta etapa sirve como punto de chequeo para evaluar el propósito y replantear la dirección de la comunidad y resituarla según la evolución de la contingencia. Lo interesante de esta etapa es que se implementa un ciclo permanente de desarrollo de soportes tecnológicos del desarrollo profesional, temáticas docentes e intercambios para necesidades compartidas, valoración de los propios cambios o avances y conciencia del conocimiento, reciprocidad y nuevos liderazgos. La maduración de la plataforma, basada en la emergencia de nuevas necesidades de las usuarias, permitirá ir incorporando nuevas funcionalidades y tecnologías. Por lo tanto, si bien en esta parte de la propuesta no podemos definir cuál sería la mejor plataforma para alojar la comunidad propuesta, sabemos que existe un conjunto de alternativas viables y disponibles tanto en MINEDUC como en la Universidad de Chile y en la Pontificia Universidad Católica de Chile (Canvas, Blackboard y Edex, entre otras). A fin de que esta comunidad se establezca oportuna y eficazmente puede ser conveniente hacer uso de una tecnología ya existente.

FASE 3: EXPANSIÓN Y CONSOLIDACIÓN DE LA COMUNIDAD DE APRENDIZAJE PROFESIONAL REMOTA

Todas las comunidades de aprendizaje profesional tienen un ciclo de vida. En el caso de esta estimamos que su punto de consolidación podría iniciarse entre el mes 14 y el 18 de funcionamiento. Sus estructuras, basadas en los intereses, problemáticas y contextos de desempeño, las hacen evolucionar para consolidarse o bien morir y cerrarse cuando dejan de responder a las necesidades de sus miembros. Si la comunidad que proponemos se expande y consolida, en esta tercera fase se fortalece su vocería y redes con los organismos de la institucionalidad y diversos sectores del campo, pudiendo abrirse a algunos de estos (e.g. técnicos en educación parvularia). Algunas comunidades llegan a consolidarse tanto que se transforman en unidades formales de instituciones o asociaciones del campo profesional con personería. También es posible que este espacio profesional remoto pierda vigencia o se desvanezca pasada la emergencia sanitaria. Cualquiera sea el devenir de esta comunidad de aprendizaje profesional, la tercera fase se enfoca en documentar las principales lecciones del caso.

Si bien creemos que la comunidad de aprendizaje propuesta tiene proyección más allá de la emergencia por Covid-19, en nuestra propuesta esta tercera fase no hace una promesa de consolidación, pues consideramos imposible predecir su evolución. Por tanto, creemos que actualmente esta fase debe considerarse como evaluativa del desarrollo logrado (a nivel de pilotaje), ya que los datos y las conclusiones obtenidos pueden ser un insumo clave para avanzar decididamente con esta plataforma como nuevo dispositivo de desarrollo profesional de las educadoras de párvulos. Proponemos para esta etapa evaluar el alineamiento de las producciones con las orientaciones de la institucionalidad y las sinergias intersectoriales e interinstitucionales logradas. También consideramos identificar en esta etapa las valoraciones de sus usuarios (periféricos y moderadores) y la influencia de esta comunidad en el desempeño pedagógico de las profesionales durante la pandemia. En definitiva, esta etapa trata de visibilizar las lecciones más relevantes sobre la generación de criterios profesionales consensuados.

BIBLIOGRAFÍA

- Adlerstein, C., Ayala, C. & Díaz, B. (2020). *Informe de la evaluación de las iniciativas orientadas al fortalecimiento de prácticas pedagógicas desarrolladas en el marco del programa para la expansión y mejoramiento de la educación inicial*. CEPPE-DESUC
- Barrera, F., Calvo, C., Cortés, C.G., Hidalgo, J., Novoa, X. & Venegas, P. (2017). Comunidades de Aprendizaje de Educadoras en Fundación Integra: Una estrategia de innovación curricular y desarrollo profesional docente en educación parvularia. *Paulo Freire. Revista De Pedagogía Crítica*, (6), 171-192. doi.org/10.25074/07195532.6.486
- Booth, S. & Kellogg, s. (2014) Value creation in online communities for educators. *British Journal of Education Technology*, 46(4), 684-698 . doi:10.1111/bjet.12168
- Brown, C. & Englehardt, J. (2016). Conceptions of and early childhood educators' experiences in early childhood professional development programs: A qualitative metasynthesis, *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 37(3), 216-244. DOI: 10.1080/10901027.2016.1204574
- Dahlberg G., Moss, P. & Pence, A. (2005). *Beyond Quality in Early Childhood Education and Care: Languages of Evaluation*. London: Routledge
- Damjanovic, V., Blank, J. (2018). Building a Professional Learning Community: Teachers' Documentation of and Reflections on Preschoolers' Work. *Early Childhood Education Journal*, 46, 567–575. doi.org/10.1007/s10643-017-0888-0
- Dewi, F. (2016). Blended professional development for primary English language teachers: Design and evaluation. *Man in India*, 96(12), 4777-4800.
- Dreeseni, T., Akseeri, S., Brossardi, M., Dewanii, P., Giraldoi, J.P., Kameii, Al. Mizunoyaiiii, S. & Ortiz, J. (2020). *Promising practices for equitable remote learning Emerging lessons from COVID-19 education responses in 127 countries*. UNICEF. Innocenti Research Brie
- Elmore, R. (2010). *Mejorando la escuela desde la sala de clases*. Área de Educación Fundación Chile.
- Fundación Integra. (2015). *Referente Curricular de Integra*. (Versión Preliminar). Santiago: Fundación Integra.
- Godói-de-Sousa, E., & Eiko Nakata, L. (2013). Comunidades de Práctica Una Innovación en la Gestión del Conocimiento. *Journal of technology management & innovation*, 8(Supl. 1), 11. doi.org/10.4067/S0718-27242013000300011
- Ginsburg, H., Hyson, M., Woods, T. (2014). *Preparing Early Childhood Educators to Teach Math*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2012). *Professional capital: Transforming teaching in every school*. London: Routledge.
- Hipp, K. & Huffman, J. B. (2010). *Demystifying the concept of professional learning communities*. In K. K. Hipp & J. B. Huffman (Eds.), *Demystifying professional learning communities: School leadership at its best* (pp. 11–21). Lanham, MD: Rowman and Littlefield Education.
- Hsu, P., Chang, I. & Chen, R. (2019). Online learning communities and mental health literacy for preschool teachers: The moderating role of enthusiasm for engagement. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16, 4448-48
- JUNJI. (2010). *Las comunidades de aprendizaje en la Junta Nacional de Jardines Infantiles: un desafío institucional*. Santiago: Ediciones Junji.
- JUNJI (2016). *La práctica reflexiva. Serie de hojas para el jardín para las CAUE*. Edicio-

nes de la JUNJI. Recuperado de https://caue.junji.gob.cl/pluginfile.php/194/mod_page/content/58/CINCO.pdf

- Lantz-Andersson, A., Lundin, M., Selwyn, N. (2018).** Twenty years of online teacher communities: A systematic review of formally-organized and informally-developed professional learning groups. *Teaching and Teacher Education*, 75, 302-315. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.07.008>
- Lightfoot, C.; Cole, M. & Cole, S. (2020).** *The development of children*. New York: Worth Publisher.
- Martin-Kniep, G. (2007).** *Communities that learn, lead, and last: building and sustaining educational expertise*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- McDermott, R. (2001).** *Knowing in community: 10 critical success factors in building communities of practice*. Recuperado de <http://www.co-i-l.com/coil/knowledge-garden/cop/knowning.shtml>
- MINEDUC (2000).** *La Educación Parvularia en la Reforma: Una contribución a la Equidad*. Santiago: Mineduc.
- OMEP (2020).** *Papel de posición. Educación y cuidado de la primera infancia en tiempos de COVID-19*. Comité Ejecutivo Mundial de OMEP.
- Peralta, M.V. (2009).** *Los primeros jardines infantiles en Latinoamérica*. Universidad Central.
- Rodríguez Ribón, J., García Villalba, L. & Kim, T. (2015).** Virtual learning communities: unsolved troubles. *Multimedia Tools Appl*, 74 (19), 8505-8519.
- Stoll, L., & Louis, K.S. (2007)** Professional Learning Communities: Elaborating new approaches. En Stoll, L., & Louis, K.S. (Eds.). *Professional learning communities: Divergence, depth and dilemmas* (pp.1-14). London/New York: Open University Press/McGraw Hill.
- Tan, S. & Lee, A. (2018).** Online Learning Communities in K-12 Settings. En Joke, V., Knezek, G., Christensen, R. & Lai, K. (Eds.), *Handbook of Information Technology in Primary and Secondary Education* (pp. 1-21). Cham, Switzerland: Springer International Handbooks of Education.
- Thornton, K. & Cherrington, S. (2019).** Professional learning communities in early childhood education: a vehicle for professional growth. *Professional Development in Education*, 45(3), 418-432. [DOI: 10.1080/19415257.2018.1529609](https://doi.org/10.1080/19415257.2018.1529609)
- Thurston, A. (2005).** Building online learning communities. *Technology, Pedagogy and Education*, 14(3), 353-369. [DOI: 10.1080/14759390500200211](https://doi.org/10.1080/14759390500200211)
- Vincent-Lancrin, S., Urgel, J., Kar, S., & Jacotin, G. (2019).** Measuring Innovation in Education 2019. What has changed in the classroom? *Educational Research and Innovation*, OECD Publishing, Paris. doi.org/10.1787/9789264311671-en
- Wenger, E. (1998).** Communities of practice: Learning as a social system. *The System Thinker*, 9(5), pp? <http://www.co-i-l.com/coil/knowledge-garden/cop/lss.shtml>
- Wenger, E., White, N. & Smith, J. (2009).** *Digital habitats: stewarding technology for communities*. Portland, OR: CPsquare.
- Wing Lai, K., Pratt, K., Anderson, M. & Stigter, J. (2006).** *Literature Review and Synthesis: Online Communities of Practice*. Ministry of Education. New Zealand.

