



FORTALECIENDO Y APOYANDO AL
PERSONAL QUE TRABAJA CON
LA PRIMERA INFANCIA:

Formación y
desarrollo
profesional

EARLY
CHILDHOOD
WORKFORCE
INITIATIVE



La **Early Childhood Workforce Initiative (ECWI)** es una iniciativa global y multisectorial que trata de movilizar a países y socios internacionales para apoyar y empoderar a aquellos que trabajan con familias y niños menores de 8 años. Esta iniciativa está dirigida conjuntamente por **Results for Development (R4D)** y la **International Step by Step Association (ISSA)**, y está financiada por un consorcio de agencias donantes que incluye la Bernard van Leer Foundation, las Open Society Foundations, la ELMA Foundation y la Jacobs Foundation.

Este informe fue redactado por Radhika Mitter y Vidya Putcha, con la ayuda de Kimberly Josephson, bajo la batuta de Michelle Neuman y Mark Roland en Results for Development (R4D). Las personas que se mencionan a continuación aportaron una valiosa información como informantes clave del estudio: Christine Chen (Red de la Región de Asia-Pacífico para Early Childhood/Association for Childhood Education International), Collette Tayler (Universidad de Melbourne), Cornelia Cincilei (Step by Step Moldavia), Liliana Rotaru (CCF Moldavia), Matthew Frey (PATH) y Svetlana Drivdale (PATH). También quisiéramos agradecer enormemente a los miembros del grupo de trabajo de la Early Childhood Development Action Network (ECDAN) su guía y sus aportaciones, junto a otras muchas personas, incluyendo a: Emily Vargas-Barón (The RISE Institute), Joan Lombardi (Bernard van Leer Foundation), Aaron Emmel (American Academy of Pediatrics), Tina Hyder (Open Society Foundations), Nurbek Teleshaliyev (Open Society Foundations), Rachel Machefsky (Bernard van Leer Foundation), Melanie Swan (Plan International), Mihaela Ionescu (International Step by Step Association), Amy Bess (Global Social Service Workforce Alliance), Aisha Yousafzai (Harvard University), Stephanie Olmore (National Association for the Education of Young Children) y Sheldon Shaeffer (asesor de International ECD).

Estamos muy agradecidos al Programa de Primera Infancia en las Open Society Foundations por su generoso apoyo a la Early Childhood Workforce Initiative, incluyendo este informe.

Cita sugerida :


Mitter, R. y Putcha, V. (2018). *Strengthening and Supporting the Early Childhood Workforce: Training and Professional Development*. Washington, D.C.: Results for Development.

Introducción

Las pruebas de que los servicios de desarrollo de la primera infancia (ECD)¹ tienen un enorme impacto positivo en el desarrollo de los niños aumentan cada día. No obstante, pese al cada vez mayor conocimiento de los beneficios del ECD, todavía desconocemos muchos aspectos de los trabajadores dedicados a la primera infancia, uno de los elementos más importantes que afecta a la calidad de los servicios de ECD.

Aunque sabemos que el personal es relevante, aún quedan sin resolver cuestiones clave: ¿qué necesitan saber y ser capaces de hacer los profesionales y paraprofesionales de la primera infancia para desempeñar sus funciones de manera eficaz?, ¿en qué sentido varían los conocimientos y habilidades que se requieren según los contextos?, ¿qué tipos de formación y apoyo recibe el personal? o ¿cómo se selecciona, recompensa e incentiva a los trabajadores de la primera infancia?

En un esfuerzo por resolver estas cuestiones, la Early Childhood Workforce Initiative, dirigida por la International Step by Step Association (ISSA) y Results for Development (R4D), fue creada como una iniciativa con múltiples actores para apoyar y empoderar a aquellos que trabajan directamente con niños. Como base y guía de la iniciativa, R4D está llevando a cabo una serie de *análisis globales* con el fin de establecer el tamaño y la escala de los retos a los que se debe enfrentar el personal dedicado a la primera infancia, al mismo tiempo que se subrayan prácticas prometedoras que distintos países han adoptado en respuesta a dichos retos. Abarcando toda una serie de roles, desde profesionales a paraprofesionales, pasando por trabajadores remunerados y no remunerados, hasta trabajadores de primera línea, tutores, supervisores y administradores del sector de la educación,² la salud y nutrición, y la protección social a los niños, el personal dedicado a la primera infancia es enorme y diverso.³ Reconociendo esta diversidad, junto a sus muchos objetivos comunes, estos análisis pretenden ofrecer una visión general del estado actual de estos trabajadores alrededor del mundo. Los cuatro temas⁴ que se explorarán en esta colección de informes incluyen: **competencias y estándares, formación y desarrollo profesional, mejora continua de la calidad y las condiciones laborales**. Este informe, el primero de esta colección, trata el tema de la formación y desarrollo profesional.⁵



Este informe, el primero de la colección, trata el tema de la formación y el desarrollo profesional.

¿Qué es la formación y el desarrollo profesional?

Dos de los tipos básicos de formación y desarrollo profesional que se plantean en este informe son la formación continua y la previa a la prestación del servicio.

- **La formación previa a la prestación del servicio** o formación inicial se refiere a aquella formación en la que el individuo participa antes de iniciarse en un cargo.⁶ Este tipo de formación garantiza que el personal esté preparado adecuadamente para desempeñar una función específica y puede incluir la combinación de cursos con trabajo de campo.
- **La formación continua o durante la prestación del servicio** es un tipo de formación en la que los profesionales dedicados a la primera infancia mejoran sus habilidades y conservan su conocimiento y práctica actuales. Aunque frecuentemente es opcional, la formación continua puede ser necesaria para mejorar conocimientos y habilidades, para conservar su licencia particular u obtener un nuevo nivel en su licencia, para cumplir con las expectativas del empleador o para cumplir con otros requisitos de los profesionales dedicados a la primera infancia que trabajan en este campo.⁷ El desarrollo profesional continuo (CPD) está diseñado para complementar los distintos itinerarios que están disponibles para los profesionales del desarrollo de la primera infancia, más allá de los cursos formativos de acreditación básica que se necesitan para la certificación y recertificación, donde existen tales sistemas. El CPD implica la idea de que los individuos desean mejorar continuamente en sus habilidades y conocimiento profesionales más allá de la formación básica requerida para desempeñar su trabajo.⁸

¿Por qué centrarse en la formación y el desarrollo profesional?

Teniendo en cuenta los distintos contextos y experiencias de aquellos que prestan los servicios de ECD, los programas de formación y desarrollo profesional ofrecen la oportunidad de impartir un conjunto básico de conocimientos y habilidades para los trabajadores dedicados a la primera infancia, lo que es particularmente importante, ya que los programas intentan ampliar la escala y llegar a un número mayor de niños y a sus familias. Asimismo, existen pruebas que sugieren que apoyar a los individuos con tales oportunidades puede afectar a los resultados de desarrollo infantil. Por ejemplo, un reciente metaanálisis de estudios globales focalizados en los centros de programas de educación y cuidado de la primera infancia demuestra que una mayor cualificación en los profesores se relaciona con mejoras en la asistencia al desarrollo de los niños, incluidos aquellos aspectos relacionados con la supervisión y la programación de actividades o la organización y gestión del aula, ofreciendo diversas experiencias a los niños y creando un entorno cálido y favorable para las interacciones.⁹ Más allá de las cualificaciones, otro estudio sugiere que la calidad del programa educativo –esto es, lo bien que prepara a nuevos profesores preparándolos con conocimientos sobre el desarrollo infantil y áreas de asignaturas académicas– sería un factor aún más importante en la habilidad de los profesores para influir de manera positiva en el desarrollo de los niños y en su aprendizaje.¹⁰

Aunque hay cada vez más pruebas de que un trabajador dedicado a la primera infancia bien formado y respaldado es clave para prestar servicios de alta calidad a los niños y a sus familias, ha habido muy pocas iniciativas para sistematizar los distintos enfoques utilizados en el conjunto de trabajadores. Este es un primer intento de revisión global de la literatura y experiencias en los sectores y cargos relacionados con la primera infancia. Al identificar experiencias, retos y enfoques comunes, se espera que este estudio pueda ayudar en los esfuerzos por fortalecer las oportunidades de formación y desarrollo profesional disponibles para todos los trabajadores dedicados a la primera infancia.

Principales conclusiones

Este estudio sintetiza las pruebas encontradas acerca de los enfoques y retos asociados a la formación y el desarrollo profesional entre los trabajadores dedicados a la primera infancia. Un examen exhaustivo tanto de la literatura publicada como de la gris, así como de entrevistas a informantes clave, dio como resultado diez conclusiones:



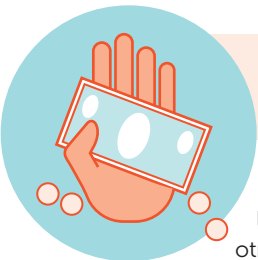
1. Una serie de proveedores de servicios ofrecen programas de formación y desarrollo profesional a los trabajadores dedicados a la primera infancia, lo que resulta en distintos tipos de cualificaciones.

Los proveedores de programas de formación, tanto continua como previa a la prestación del servicio, incluyen universidades, instituciones de estudios superiores y formación profesional, agencias gubernamentales y organizaciones no gubernamentales (ONG). Dado que los programas de formación inicial pueden ofertarse por una serie de proveedores, esto puede conducir a diferentes cualificaciones, como grados, diplomas y certificados. Asimismo, los requisitos para entrar en la profesión pueden variar según el cargo, el sector y el país. De manera similar a la formación inicial, la formación continua también adopta diversas formas, como talleres y conferencias, así como programas de formación de actualización y especializada. No obstante, los requisitos para la formación continua suelen ser menores que los que se exigen en la formación inicial, y son en muchos casos opcionales para el personal de ECD. Determinados países, sin embargo, han priorizado la formación continua, como ocurre en Sudáfrica –donde esta formación se exige a todos los trabajadores sociales que desean conservar su puesto.¹¹



2. Las oportunidades de acceso a la formación y el desarrollo profesional han ido gradualmente aumentando; no obstante, en muchos casos son limitadas para aquellos que trabajan con niños de edades más tempranas, personal auxiliar y poblaciones rurales y remotas.

Por ejemplo, en la educación y cuidado de niños en edad temprana (ECEC), aquellos que trabajan con niños entre 0 y 3 años, y aquellos que trabajan como cuidadores y auxiliares de profesores, suelen recibir menos formación que los principales educadores de niños en edad temprana. No obstante, ciertos países, como Países Bajos y Francia, hacen esfuerzos conjuntos para ofrecer las mismas oportunidades de formación tanto a los trabajadores ECEC principales como a los auxiliares.¹² Asimismo, en distintos sectores las poblaciones rurales y remotas se encuentran en desventaja porque muchos programas de formación se ubican en áreas urbanas. Para alcanzar mejor a las poblaciones rurales y remotas, la educación a distancia emerge como una solución prometedora. Por ejemplo, la Regional Psychosocial Support Initiative (REPSSI), en el este y sureste de África, ofrece un curso certificado de educación a distancia de dieciocho meses de duración en trabajo comunitario con niños y jóvenes para los trabajadores sociales y de protección a la infancia.¹³



3. La financiación limitada en la formación y desarrollo profesional puede aumentar las desigualdades en su acceso.

Mientras que muchos sistemas ofrecen una financiación sólida para la formación y el desarrollo profesional, como Nueva Zelanda, que financia la formación en servicio durante los dos primeros años del programa de iniciación y de mentores de los profesores de ECEC, en otros sistemas, como el de Ghana, se exige a los profesores de ECEC que paguen por su propia formación continua.¹⁴ Algunos países están incrementando el apoyo financiero, incluso mediante becas, para aumentar el acceso a esta formación. El Estado de Victoria en Australia ofrece becas en diversas cuantías para una serie de certificados, diplomas y programas de grado de ECEC para las poblaciones aborígenes, que pueden tener un acceso limitado a la formación.



4. La variación en la duración, la estructura y la intensidad de los programas de formación están relacionadas con la calidad.

Hay mucha diversidad en la duración de los distintos programas de formación inicial y continua. Mientras que el acceso a programas de más corta duración puede ser beneficioso para los trabajadores dedicados a la primera infancia que no pueden participar en programas de tiempo completo o en grados, hay pruebas que sugieren que los programas de formación que son más largos y más intensivos permiten a los profesionales desarrollar un mayor espectro de conocimientos profundos relativos a su campo. Los resultados de un estudio que compara tres formas de educación preescolar en Camboya demuestran que existe una relación lineal entre la intensidad y la duración de la formación y sus efectos en el aprendizaje de los niños.¹⁵ Asimismo, los programas de formación que están especializados o centrados en temas específicos en educación de primera infancia y en desarrollo infantil pueden tener un efecto positivo en las prácticas docentes y en los resultados de aprendizaje de los niños. Por ejemplo, se ha demostrado que los profesionales de ECEC con formación especializada y una educación superior se comprometen generalmente en las interacciones entre adultos y niños, incluyendo elogiar, reconfortar, cuestionar y responder.¹⁶



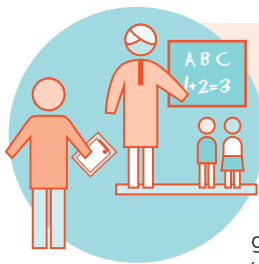
5. Las oportunidades de formación y desarrollo profesional pueden fomentarse cuando se alinean con las competencias y estándares para las funciones y pautas de los proveedores de formación.

Los enfoques basados en competencias, que ayudan a los estudiantes a centrarse en áreas específicas para el desarrollo profesional basándose en sus necesidades individuales y en los conocimientos y habilidades identificados como importantes para el desempeño de sus funciones, fortalecen las oportunidades de formación y desarrollo profesional. Programas de formación para trabajadores sanitarios de la comunidad (CHW), por ejemplo, emplean frecuentemente en la formación enfoques basados en competencias que se centran en dotar a los CHW de las habilidades que se requieren para desempeñar su cargo, en comparación con el tradicional aprendizaje basado en conocimientos.¹⁷



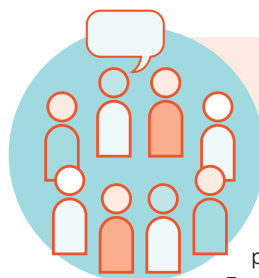
6. Los currículos de formación y desarrollo profesional deberían lidiar con las necesidades particulares de los trabajadores para ser relevantes en los contextos locales.

Mientras que muchos países carecen de los recursos humanos y financieros para desarrollar currículos y materiales, han surgido iniciativas para desarrollar currículos más relevantes culturalmente hablando a pequeña escala, mediante ONG específicas. Los Centros de Recursos Madrasa en Kenia, Uganda y Zanzíbar de la Aga Khan Foundation disponen de formación de profesorado y de currículos preescolares que están estrechamente relacionados con los contextos locales en los que se sitúan los centros. La formación del profesorado se centra en preparar a los docentes para que empleen leyendas e idiomas locales, prácticas de cuidados infantiles culturalmente relevantes y recursos locales disponibles.¹⁸ En general, implicar a múltiples agentes en el diseño de los programas de formación, como trabajadores de primera línea, gestores, expertos y académicos de ECD y ministerios relevantes, puede ayudar a garantizar que los currículos de formación se alineen con las necesidades y el contexto de los trabajadores y con las comunidades a las que sirven.



7. Las prácticas curriculares y otras oportunidades de obtener habilidades prácticas son componentes importantes de la preparación inicial.

Según contextos, las iniciativas para integrar las prácticas en programas de formación inicial están en marcha. En Burkina Faso, el programa nacional de formación en trabajo social hace gran hincapié en la práctica, con prácticas curriculares. Estas comienzan con un periodo de prácticas "observacional" de un mes de duración durante el primer año, seguido de periodos de pruebas cada vez más extensos en el segundo y tercer cursos, tanto en instituciones gubernamentales como en ONG.¹⁹ No obstante, todavía quedan retos relacionados con la disponibilidad, la implementación y la calidad de los programas basados en trabajo de campo. En una serie de países, la formación inicial continúa centrándose en la teoría. Asimismo, donde sí existen prácticas, frecuentemente no están formalizadas con pautas bien claras, y los instructores no están en muchos casos preparados para supervisar a los estudiantes. Otros retos son las plazas limitadas y la dificultad en compaginar el horario de prácticas con los requisitos del curso académico.²⁰



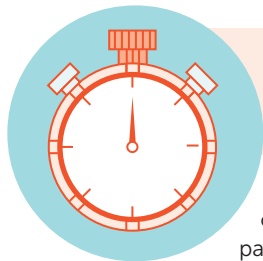
8. Las oportunidades de desarrollo profesional son totalmente efectivas cuando son continuas, adaptadas a las necesidades individuales y cuando incluyen aprendizaje entre iguales.

El desarrollo profesional que en sí es continuo y que ofrece oportunidades de autorreflexión suele estar mejor valorado por los participantes que aquella formación que se ofrece puntualmente o en sesiones de corto plazo.²¹ Un estudio de los países miembros de la Unión Europea (UE) demuestra que las intervenciones de desarrollo profesional continuo (CPD) que duran más de un año y que están integradas en la práctica, como por ejemplo el tutelaje pedagógico y la orientación en grupos de reflexión, son efectivas tanto en países con un sistema asentado de recursos de ECEC y con requisitos de cualificaciones de alto nivel para los trabajadores de ECEC como en países con sistemas apenas subvencionados y requisitos de baja cualificación.²² Hasta qué punto los programas se adaptan a las necesidades individuales también es un factor imprescindible para garantizar un desarrollo profesional de calidad. Los programas de orientación que están basados en identificar y tratar las necesidades individuales de los trabajadores y en establecer objetivos realizables alineados con esas necesidades pueden resultar útiles a este respecto. Asimismo, aquella formación que incorpora aprendizaje entre iguales es considerado como un mecanismo de crecimiento. Estudios realizados sobre los esfuerzos nacionales por fortalecer el personal de servicios sociales en Indonesia, Moldova y Ruanda demostraron que el uso del aprendizaje entre iguales fue efectivo en crear capacidad, reducir el aislamiento y el agotamiento y aumentar el apoyo.²³



9. Las funciones no están frecuentemente bien definidas, lo que debilita la formación y el desarrollo profesional y limita las oportunidades de promoción.

Muchos países carecen de cargos debidamente definidos para los trabajadores dedicados a la primera infancia. Por ejemplo, de los 14 países en los que se solicitaron las descripciones de trabajo para realizar un estudio sobre los trabajadores de servicios sociales en el oeste y el centro de África, solo dos, Burkina Faso y Benín, pudieron señalar algunas de estas descripciones.²⁴ Sin funciones, títulos y requisitos académicos claramente definidos, se corre el riesgo de que la formación previa a la prestación del servicio sea inefectiva a la hora de preparar a los trabajadores para desempeñar su cargo. Al mismo tiempo, cuando las funciones, los títulos y los requisitos académicos apenas están definidos, es difícil asociarlos a oportunidades de formación continua en el sistema para facilitar la promoción laboral. Algunos países están esforzándose en enfrentarse a este reto. Por ejemplo, el *Acto de Trabajo Social* (2012) de Croacia define las funciones y deberes de los trabajadores de servicios sociales.²⁵



10. La formación rápida de trabajadores paraprofesionales puede ser efectiva a la hora de tratar la escasez de trabajadores y también ofrecerles oportunidades de ascender laboralmente.

Varios países, sobre todo aquellos con escasos recursos, han empleado la rotación de tareas o la formación de paraprofesionales o miembros del personal con cualificaciones más bajas para asumir una variedad más amplia de funciones que quedan fuera de su cargo habitual, por lo que se aumenta el número de trabajadores de ECD formados al mismo tiempo que se ofrece a los paraprofesionales oportunidades para ascender laboralmente. Por ejemplo, el Programa de Extensión Sanitaria de Etiopía ha establecido un nuevo equipo de trabajadores sanitarios de la comunidad al formar a determinados miembros de esta para llevar a cabo ciertas actividades básicas de promoción, prevención y curación normalmente realizadas por profesionales.²⁶

Conclusión y futuras áreas de investigación

La formación y el desarrollo profesional ofrecen conocimientos críticos y habilidades a los trabajadores dedicados a la primera infancia. No obstante, el acceso limitado entre grupos concretos y la diferencia de calidad, provenientes de una serie de factores, incluyendo la extensión de los programas, la incorporación de prácticas curriculares y la relevancia de los contextos locales, reducen su potencial. Mientras que los países consideran cómo diseñar e implementar la formación y desarrollo profesional en sus sistemas de manera óptima, puede que también deseen identificar si la formación inicial y la continua están ampliamente disponibles, qué tipos de prácticas se ofrecen, cómo se relacionan con cualquier competencia o estándar y si son relevantes para la actividad diaria de los trabajadores.

Aunque este estudio permite avanzar en el conocimiento actual sobre los trabajadores dedicados a la primera infancia, sintetizando por primera vez los datos sobre las experiencias de formación y desarrollo profesional en distintos sectores, regiones y cargos, una parte importante de este conocimiento continúa generando lagunas a nivel de programas y sistemas. Respecto a los programas, mientras que sabemos que la estructura y el formato de la formación y el desarrollo profesional son importantes para la calidad, hay pocas pruebas sobre los factores específicos que afectan a los resultados de los niños, siendo la mayor parte de esas pruebas provenientes del sector educativo. En cuanto a los sistemas, sabemos que los costes de ofrecer formación y desarrollo profesional pueden ser un gran obstáculo a la hora de incrementarlos. No obstante, sabemos muy poco sobre cómo los países pueden invertir en programas de formación y desarrollo profesional, cuánto cuestan los programas de formación de alta calidad y qué porcentaje del presupuesto debería destinarse a la formación inicial y continua para satisfacer las necesidades actuales y futuras. Las futuras investigaciones deberían tratar estas cuestiones con el fin de contribuir al diálogo y a las medidas para fortalecer el apoyo a los trabajadores dedicados a la primera infancia.

Notas

1. La expresión desarrollo de la primera infancia (ECD) se emplea en este informe para referirnos a los distintos servicios prestados en los sectores de la educación, la salud y nutrición, así como en los ámbitos sociales y de protección a la infancia. Por otro lado, la expresión educación y cuidado de la primera infancia se usa para aludir a aquellos servicios que abarcan la educación de la primera infancia y el cuidado de los niños desde su nacimiento hasta la transición a la escuela primaria.
2. Cuando nos referimos al sector educativo también incluimos el campo del cuidado de niños, a no ser que se indique lo contrario.
3. La tabla 1 en el informe completo ofrece una instantánea de los diversos cargos dentro de este grupo de trabajadores, mientras que el anexo ofrece un análisis más detallado.
4. Estos temas se identificaron en colaboración con un grupo de expertos seleccionados por la Early Childhood Workforce Initiative en septiembre de 2015.
5. Cuando se usa el término formación y desarrollo profesional se incluyen ampliamente tanto la formación continua como la previa a la prestación del servicio.
6. National Association for the Education of Young Children (NAEYC) y National Association of Child Care Resource and Referral Agencies (NACCRRRA) (2011). *Early childhood education professional development: training and technical assistance glossary*.
7. NAEYC y NACCRRRA (2011).
8. Singapore Ministry of Social and Family Development (s. f.). *Achieving excellence through continuing professional development: A CPD framework for early childhood educators*, Ministry of Social and Child Development.
9. Manning, M., Garvis, S., Fleming, C., y Wong, T. W. G. (2017). *The relationship between teacher qualification and the quality of the early childhood care and learning environment*. Campbell Systematic Reviews.
10. Hyson, M., Biggar Tomlinson, H., y Morris, C. (2009). "Quality Improvement in Early Childhood Teacher Education: Faculty Perspectives and Recommendations for the Future". *Early Childhood Research & Practice*, 11(1).
11. McCaffery, J. y Collins, A. (2013). *Under recognized cadres of HRH in Africa: Professionalizing the social service workforce*. Washington, D.C.: USAID.
12. Van Laere, K., Peeters, J., y Vandenbroeck, M. (2012). "The education and care divide: The role of the early childhood workforce in 15 European countries", *European Journal of Education Research, Development, and Policy*, 47(4), 527-542.
13. McCaffery y Collins (2013).
14. Education International (EI) (2010). *Early childhood education: A global scenario* (estudio realizado por Education International ECE Task Force). Bruselas, Bélgica: EI.
15. Yoshikawa, H. y Kabay, S. (2015). *The evidence base on early childhood care and education in global contexts*. (Artículo comisionado por EFA Global Monitoring Report 2015, Education for All 2000-2015: achievements and challenges).
16. Litjens, I., y Taguma, M. (2010). Network on early childhood education and care: Revised literature overview for the 7th meeting of the network on early childhood education and care, OECD.
17. Aitken, I. (2014). Training community health workers for large-scale community-based health care programs. En Perry, H. y Crigler, L. (Eds), *Developing and strengthening community health worker programs at scale: A reference guide and case studies for program managers and policymakers* (1-21). Jhpiego Corporation.
18. Sun, J., Rao, N., y Pearson, E. (2015). *Policies and strategies to enhance the quality of early childhood educators* (Artículo comisionado por EFA Global Monitoring Report 2015, Education for All 2000-2015: achievements and challenges).
19. McCaffery y Collins (2013).
20. Hochfeld, T., Selipsky, L., Mupedziswa, R., y Chitereka, C. (2009). *Developmental social work education in Southern and East Africa*. Johannesburgo, Sudafrica: Centre for Social Development in Africa, University of Johannesburg.
21. Whitebook, M., Gombay, D., Bellm, D., Sakai, L., y Kipnis, F. (2009). *Preparing teachers for young children: The current state of knowledge, and a blueprint for the future* (Part 2: Effective teacher preparation in early care and education: Toward a comprehensive research agenda). Berkeley: Center for the Study of Child Care Employment.
22. Eurofound. (2015). *Working conditions, training of early childhood care workers and quality of services – A systematic review*, Publications Office of the European Union, Luxemburgo.
23. Better Care Network & the Global Social Service Workforce Alliance (GSSWA). (2015). *Working paper on the role of social service workforce development in care reform*. Washington, D.C.: IntraHealth International.
24. Canavera, M., Akesson, B., y Landis, D. (2014). *Social service workforce training in the west and central Africa region*. Realizado por UNICEF por CPC Learning Network, UNICEF y CPC Learning Network.
25. Whitebook et. al., (2009).
26. Global Health Workforce Alliance (GHWA) y World Health Organization (WHO). (2010). *Global experience of community health workers for delivery of health-related millennium development goals: A systematic review, country case studies, and recommendations for integration into national health systems*. Ginebra: WHO.

EARLY
CHILDHOOD
WORKFORCE
INITIATIVE

www.earlychildhoodworkforce.org



RESULTS FOR
DEVELOPMENT

www.r4d.org



INTERNATIONAL
STEP by STEP
ASSOCIATION

www.issa.nl