

TALIS 2024

Estudio internacional de la enseñanza y del aprendizaje

Educación Infantil (3-6 años)

Informe español



TALIS 2024

Estudio internacional de la enseñanza y del aprendizaje

Educación Infantil (3-6 años)

Informe español



MINISTERIO DE EDUCACIÓN, FORMACIÓN PROFESIONAL Y DEPORTES

SECRETARÍA DE ESTADO DE EDUCACIÓN

DIRECCIÓN GENERAL DE EVALUACIÓN Y COOPERACIÓN TERRITORIAL

Instituto Nacional de Evaluación Educativa

Madrid 2025

Catálogo de publicaciones del Ministerio: <https://www.libreria.educacion.gob.es>
Catálogo general de publicaciones oficiales: <https://cpage.mpr.gob.es>

TALIS 2024

Estudio Internacional de la enseñanza y del aprendizaje

Educación Infantil (3-6 años)

Informe español



**MINISTERIO DE EDUCACIÓN,
FORMACIÓN PROFESIONAL Y DEPORTES**

SECRETARÍA DE ESTADO DE EDUCACIÓN

Dirección General de Evaluación y Cooperación Territorial

Instituto Nacional de Evaluación Educativa

www.educacion.gob.es/inee

Edita:

© SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA

Subdirección General de Atención al Ciudadano,

Documentación y Publicaciones

Edición: 2025

NIPO IBD: 164-25-213-0

NIPO PDF (en línea): 164-25-214-6

Depósito legal: M-26068-2025

Índice

Prólogo.....	8
Capítulo 1. TALIS Educación Infantil 2024	14
1.1. La EAPI y la Educación Infantil.....	14
1.1.1 La OCDE y TALIS Educación Infantil.....	15
1.2. Marco conceptual	16
1.2.1. Objetivos	16
1.2.2. Áreas de contenido y temas analizados.....	16
1.3. Poblaciones objetivo, definiciones y cuestionarios.....	19
1.4. Poblaciones objetivo	19
1.5. Definición de centros educativos.....	19
1.6. Definición de personal y directores.....	19
1.7. Los cuestionarios	20
1.8. Participación en talis Educación Infantil 2024. Muestras y tasas de respuesta	20
1.9. Fases de aplicación de TALIS	22
1.10. Contenidos de los capítulos del informe	23
Referencias.....	25
Capítulo 2. Condiciones laborales.....	28
2.1. Perfil del profesorado	28
2.1.1. Equipos educativos por categorías profesionales	28
2.1.2. Equipos educativos y dirección de centros por género	30
2.1.3. Equipos educativos y su nivel de estudios	33
2.1.4. Equipo educativo y tipo de contrato según su jornada	35
2.1.5. Equipo educativo y tipo de contrato según su duración.....	38
2.2. Perfil de los centros	40
2.3. Prácticas docentes.....	41
2.3.1. Prácticas realizadas para el desarrollo de las habilidades sociales	42
2.3.2. Prácticas realizadas para fomentar el desarrollo emocional	44
2.3.3. Actividades ligadas a promover la sensibilización y la aceptación de la diversidad.....	46
2.3.4. Prácticas realizadas para promover la alfabetización precoz.....	48
2.3.5. Actividades ligadas al desarrollo del lenguaje.....	50
2.3.6. Prácticas realizadas para el desarrollo de la alfabetización numérica precoz	52
2.3.7. Actividades destinadas a fomentar el juego y la exploración	54
2.3.8. Actividades ligadas a la implicación de las familias.....	57
2.4. Horas de trabajo y reparto por tareas.....	60
Referencias.....	63
Capítulo 3. Satisfacción laboral, estrés y retención del talento	68
3.1. Obstáculos para proporcionar una educación de calidad.....	68
3.2 Satisfacción laboral	72
3.3 Fuentes de estrés.....	75
3.4 Abandono de la docencia	80
Referencias.....	94

Capítulo 4. Desarrollo profesional	97
4.1 Formación continua.....	98
4.1.1. Participación en actividades de desarrollo profesional en los últimos 12 meses	99
4.1.1.2. Tipos de actividades de desarrollo profesional.....	99
4.1.1.2. Contenidos de las actividades de desarrollo profesional.....	101
4.1.2. Barreras al desarrollo profesional.....	104
4.1.3. Apoyo a los equipos de Educación Infantil para su participación en actividades de desarrollo profesional y fomento de la confianza en su trabajo	106
4.1.3.1. Apoyo a los equipos de educación infantil	107
4.1.3.2. Fomento de la confianza de los equipos de educación infantil en su trabajo	109
4.2. Recursos y herramientas digitales. Formación y autoeficacia en su manejo.....	111
4.3. La dirección de los centros. Formación, autonomía y liderazgo.....	115
4.3.1. Actividades de desarrollo profesional del director.....	116
4.3.2. Necesidades formativas de la dirección.....	119
4.3.4. Liderazgo compartido	125
4.3.5. Compromiso de la dirección del centro con el liderazgo pedagógico.....	128
4.4. Relación de los centros de Educación Infantil con profesionales externos.....	129
4.4.1 Promoción de la colaboración y el aprendizaje con otros profesionales externos	130
4.4.2 Inspección externa	134
Referencias.....	136

Prólogo

Prólogo

*«En los dientes de luna, los niños tienen un
tesoro de sueños».*

Federico García Lorca

Esta imagen literaria, extraída de la conferencia “Las nanas infantiles” de Federico García Lorca, encapsula la delicadeza y la potencialidad del mundo infantil. Un tesoro que nosotros, como sociedad, tenemos la responsabilidad de custodiar y enriquecer. Reflexionar sobre el mundo que preparamos para que esos sueños florezcan no es una cuestión retórica, sino el imperativo que justifica la existencia del estudio TALIS Educación Infantil de la OCDE. Es la pregunta a la que, desde la evidencia y el análisis, pretendemos contribuir a responder con las páginas que siguen.

La Educación Infantil es el sustrato del que brotará todo crecimiento futuro. No es una mera etapa de guarda y custodia, sino el territorio donde se siembran las semillas del aprendizaje, la socialización y la propia identidad. Es el momento de la vida donde las interacciones, los estímulos y el cuidado se convierten en el andamiaje invisible sobre el que se construye la personalidad. Como escribió la poetisa y educadora Gabriela Mistral, “El futuro de los niños es siempre hoy. Mañana será tarde”. Esta urgencia serena es la que debe guiar toda acción política y educativa dirigida a la primera infancia. Cada día cuenta, cada experiencia marca, y la calidad de los entornos en los que los niños pasan sus primeros años no es un lujo, es una necesidad biográfica que determina trayectorias vitales.

La universalización del acceso a una Educación Infantil de calidad es, por tanto, el horizonte ineludible. No basta con garantizar una plaza, algo en lo que España es puntera internacionalmente, sino que debemos garantizar una experiencia enriquecedora, estimulante e inclusiva para todos, sin excepciones. Como afirmó el pedagogo italiano Loris Malaguzzi, fundador de los famosos centros de Reggio Emilia, «los niños tienen 100 lenguajes, 100 maneras de pensar, de jugar y de hablar, pero la escuela y la cultura les roban 99». Nuestra responsabilidad, como sociedad, es crear sistemas de Educación y atención a la primera infancia (EAPI) que, lejos de robar, multipliquen esos lenguajes; entornos donde la diversidad sea celebrada y donde cada niño encuentre su propia voz y construya su propio conocimiento y cultura.

Reconociendo esta importancia capital, la OCDE puso en marcha TALIS Educación Infantil en 2018, una ambiciosa iniciativa que, por primera vez a escala internacional, da voz a los auténticos arquitectos de estos entornos formativos: las direcciones y el personal educativo de los centros que ofertan dicha etapa. Este estudio representa un salto cualitativo en nuestra comprensión de los sistemas de EAPI, trasladando el foco desde las estructuras hacia las personas que las habitan y las dotan de sentido.

España se incorpora por primera vez a esta iniciativa en 2024, concretamente en el segundo ciclo de Educación Infantil (3-6 años), dando así un paso al frente en el compromiso con la mejora continua de nuestro sistema educativo y su comparabilidad internacional. Este impulso español, que ya está muy arraigado en las etapas de primaria y secundaria, no habría sido posible sin la colaboración institucional decisiva de las comunidades autónomas, cuya participación activa en la coordinación logística y operativa de TALIS Educación Infantil ha sido fundamental para el éxito de la aplicación del estudio en todo el territorio.

Nuestro agradecimiento se hace extensivo, como no, a los casi 500 centros españoles y los más de 3500 miembros de los equipos educativos que han dedicado su tiempo y compartido su experiencia para hacer posible este retrato de la Educación Infantil en España. Los resultados que este informe desgana no son solo un conjunto de datos estadísticos, son el reflejo de sus realidades, desafíos y aspiraciones. Sus voces, recogidas con rigor y atención, nos permiten trazar un mapa fidedigno del estado de nuestra Educación Infantil, iluminando tanto sus fortalezas como aquellos espacios donde la mejora es no solo posible, sino necesaria. El esfuerzo y vocación de todos los profesionales dedicados a la educación y el cuidado de la primera infancia es el cimiento sobre el que construimos el futuro. Que sus voces, ahora recogidas en este volumen, sirvan para seguir mejorando el mundo que preparamos para nuestros niños y niñas, un mundo que, sin duda, se merecen.

TALIS 2024

Estudio internacional de la enseñanza y del aprendizaje Educación Infantil (3-6 años) Informe español

El estudio TALIS Educación Infantil 2024

España ha participado por primera vez en TALIS
Educación Infantil 2024 (3-6 años)

Dirigido a:



Personal con tareas
pedagógicas directas y/o de
cuidado



Direcciones de los centros
educativos



PARTICIPACIÓN



15 PAÍSES



8 CC.AA.

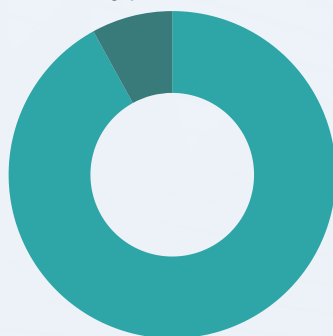


498 CENTROS

Género

EQUIPO EDUCATIVO

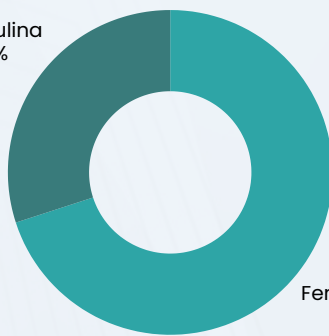
Masculino
8%



Femenino
92%

DIRECCIÓN

Masculina
30%



Femenina
70%

España muestra una fuerte feminización en los equipos educativos. Sin embargo, los hombres tienen una presencia ligeramente mayor en los cargos directivos con respecto a lo observado en el equipo educativo

Prácticas docentes para el fomento del desarrollo emocional



92 %

Ayudar a los niños a
hablar sobre sentimientos



90 %

Consolar a los niños



92 %

Animar a conversar



94 %

Ayudar a expresar
ideas

86 % del
personal informa
diariamente a las
familias

97 % se comunica
con las familias a
través de medios
digitales

Resultado

Alta implicación familiar
en la Educación Infantil
en España



TALIS 2024

Estudio internacional de la enseñanza y del aprendizaje Educación Infantil (3-6 años) Informe español

El equipo educativo: satisfacción laboral, estrés y retención del talento

46 %

valora positivamente su autonomía profesional

95 %

está satisfecho con su trabajo

10 %

dejaría la profesión para trabajar fuera de la educación

45 %

declara experimentar estrés laboral

El equipo educativo de más edad muestra más intención de abandonar por salud y responsabilidades familiares que los jóvenes, en contraste con la tendencia internacional

El equipo educativo: desarrollo profesional

Barreras para la formación continua

70 %

Falta de tiempo

46 %

Incompatibilidad del horario laboral

62 %

Escasez de personal

Formación digital

58 %

Recibe formación tanto inicial como continua

9 %

No cuenta con ninguna capacitación

Dirección de los centros

EL EQUIPO DIRECTIVO

Comparte la toma de decisiones con el equipo educativo

91 %

Observa las prácticas pedagógicas

68 %

Delega la gestión del presupuesto a instancias externas

53 %

Colaboración con los centros de Primaria

Los vínculos locales con los colegios ayudan a reducir discontinuidades en el aprendizaje y desarrollo del alumnado durante la transición de Educación Infantil a Educación Primaria

79 %

Centros de Educación Infantil en contacto con Educación Primaria

Capítulo 1

TALIS Educación Infantil 2024

Capítulo 1.

TALIS Educación Infantil 2024

1.1. La EAPI y la Educación Infantil

La Educación y la Atención a la Primera Infancia EAPI (*Early Childhood Education and Care* por sus siglas en inglés), es una etapa fundamental en el desarrollo de los niños, ya que sienta las bases para su aprendizaje social y emocional, su desarrollo cognitivo, su salud, su nutrición y su éxito educativo posterior (Costa et al., 2019; McCoy et al., 2017; Richter et al., 2017).

Ampliar el acceso universal de alta calidad de los niños a la EAPI, es una cuestión política de primer orden. Existe abundante literatura que incide en la importancia capital de exponer a los niños a interacciones lúdicas y significativas en entornos adecuados que favorezcan su desarrollo, bienestar y aprendizaje. (Needham y Ülküer, 2020; OCDE, 2020d).

Hay un consenso general a la hora de diferenciar entre Educación y Atención a la Primera Infancia y la Educación Infantil propiamente dicha. De forma amplia, la EAPI se define como la etapa que abarca desde el nacimiento hasta los 6 años, centrándose en el desarrollo integral y el bienestar de los niños en su totalidad, incluyendo el cuidado físico, emocional y social a través de la familia y la comunidad. Es por tanto, un concepto muy amplio referido a todas las políticas, programas y cuidados dirigidos a los niños desde el nacimiento hasta que inician la educación primaria. La EAPI busca asegurar el desarrollo integral (físico, emocional, social, cognitivo y artístico) a través de la estimulación temprana y el apoyo a las familias, enfocándose en las necesidades básicas del niño, como la alimentación y el sueño, pero también en el desarrollo de habilidades sociales y emocionales en el contexto familiar y comunitario. Por lo tanto, la EAPI involucra a las familias, los agentes educativos y la comunidad en su conjunto.

La Educación Infantil (ISCED 00) es la etapa educativa formal destinada a la primera infancia que generalmente abarca de los 0 a los 6 años. Se divide en dos ciclos (0-3 años ISCED 01 y 3-6 años ISCED 02) y se enfoca en estimular de manera temprana todas las capacidades del individuo, además de garantizar la atención y el cuidado básico. A través del diseño de actividades y experiencias pedagógicas se busca dirigir el potencial del alumnado hacia aprendizajes concretos que permitan el desarrollo intelectual, social y la adquisición de valores cívicos que promuevan una formación integral. Esta aproximación holística implica la existencia de una relación formal entre escuela, niños, niñas y familias. A este respecto, existen notables diferencias tanto en la normativa, como en la provisión de los países y entidades analizados (especialmente en el primer ciclo).

En España, en el ámbito de la LOMLOE, el Real Decreto 95/2022, de 1 de febrero establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Infantil, entendida esta como una etapa educativa única, con identidad propia y organizada en dos ciclos que responden ambos a una misma intencionalidad educativa.

Los centros españoles pueden ofrecer el primer ciclo de Educación Infantil (p. ej., Escuelas Infantiles o Casas de Niños), el segundo o ambos. Asimismo, pueden ofertar estas enseñanzas en centros con otras etapas educativas. Junto con los centros de Educación Infantil existen una serie de modalidades de atención y educación a la primera infancia que difieren en su organización, funcionamiento y/o fines de lo comúnmente establecido para estas, aunque tiene un carácter minoritario. La opción más frecuente, es que la Educación Infantil se desarrolle integrada en centros educativos de Educación Infantil y Primaria. Pese a ser una etapa voluntaria, el segundo ciclo se ha generalizado en todo el país y se considera universal, de modo que, en la actualidad, prácticamente el 100 % de los niños y las niñas de entre 3 y 5 años están escolarizados.

La legislación española establece la gratuidad del segundo ciclo de Educación Infantil, garantizando que todo niño o niña mayor de 3 años tiene derecho legal a una plaza en un centro de Educación Infantil. En lo referente al primer ciclo de Educación Infantil (0-3 años) España ha realizado un gran esfuerzo en la creación de plazas públicas (financiadas con el Mecanismo de Recuperación y Resiliencia) lo que se ha traducido en un incremento notable de las tasas netas de escolarización infantil y en la esperanza de vida escolar. Al mismo tiempo, se

están promoviendo y consolidando iniciativas orientadas a extender la gratuidad, priorizando el acceso del alumnado en situación de riesgo de pobreza y exclusión social. En esta línea, el marco del Programa de Cooperación Territorial de Educación Inclusiva (PCT) está diseñado para prevenir dificultades de aprendizaje y asegurar la escolarización exitosa del alumnado de Educación Infantil con necesidades educativas especiales. Dicho programa refuerza la atención especializada del alumnado con necesidades específicas y de apoyo educativo desde la edad temprana.

1.1.1 La OCDE y TALIS Educación Infantil

Reconociendo el papel fundamental que desempeña la Educación y Atención a la Primera Infancia, en el desarrollo, el bienestar y el aprendizaje de los niños desde su nacimiento a los 6 años, la OCDE ha elaborado una estrategia de desarrollo de datos a largo plazo y una hoja de ruta para la recopilación de información con el fin de aumentar la base de conocimientos sobre los sistemas de EAPI. Para ello, se ha identificado una necesidad significativa de datos nuevos y de mayor calidad sobre esta etapa, entre los que se incluyen:

- Información a nivel de personal sobre aspectos de la calidad de los procesos (OCDE, 2018b).
- Desarrollo, bienestar y entornos de aprendizaje (es decir, centros de Educación Infantil y Atención a la Primera Infancia).
- Desarrollo infantil, bienestar y resultados de aprendizaje de los niños.

El Estudio Internacional de la Enseñanza y del Aprendizaje (TALIS) en el nivel de Educación Infantil, surge de esta estrategia teniendo como objetivo supervisar las tendencias en la calidad de los centros de Educación Infantil a nivel supranacional y longitudinalmente. Para ello, TALIS Educación Infantil presta su voz a las direcciones y al personal educativo dedicado a esta etapa educativa. La iniciativa se enmarca dentro del estudio TALIS (*Teaching and Learning International Survey*) que, de igual manera, recopila información a partir de las opiniones de directores y docentes de las etapas de secundaria (modalidad de participación principal) primaria y postsecundaria no obligatoria (modalidades de participación opcionales) en TALIS.

Desarrollado por el Secretariado de Educación de la OCDE y la Junta de Gobierno de Países Participantes (TGB, *TALIS Governing Board* por sus siglas en inglés), TALIS reúne a más de 50 países y territorios. Esta iniciativa constituye una de las redes cooperativas más amplias de análisis comparado sobre entornos educativos en diversas etapas educativas. En labores consultivas destaca el papel de la Comisión Sindical (*Trade Union Advisory Committee*, TUAC), que vela por los intereses de la comunidad educativa, y el apoyo técnico y financiero de la Comisión Europea. El alcance global del estudio se complementa con iniciativas puntuales de colaboración por parte de la UNESCO. Por su parte, la implementación de TALIS 2024 está liderada por la IEA (*International Association for the Evaluation of Educational Achievement*) en áreas clave como la elaboración y verificación de materiales, gestión y procesamiento de los datos o el control de calidad de las operaciones. Esta estructura colaborativa asegura que el diseño metodológico incorpore tanto estándares globales como particularidades regionales, ofreciendo así una visión multidimensional de los sistemas educativos participantes.

Para supervisar las tendencias en diferentes países, desde 2018, cada ciclo de TALIS Educación Infantil recopila datos a largo plazo sobre las características del personal educativo y de atención a la primera infancia, sus condiciones laborales, así como la naturaleza del trabajo realizado en los centros de Educación Infantil donde se educan los niños de esta edad.

TALIS parte del análisis del contexto en la etapa de Educación Infantil de 3 a 6 años, etapa en la que ha participado España y cuyos resultados se presentan en este informe. Además, el estudio extiende su ámbito al primer ciclo de 0 a 3 años pero en esta opción no ha participado nuestro país. El objetivo de TALIS es proporcionar información sobre los factores que han demostrado influir en el desarrollo, el bienestar y el aprendizaje de los niños. Al igual que sucede en otras etapas objeto de análisis en TALIS, la metodología en infantil también se basa en capturar la opinión de directores y personal educativo mediante cuestionarios específicos. Ambos grupos informan de manera autopercebida sobre sus relaciones profesionales con otros

miembros del personal, con las direcciones de los centros, las familias y la comunidad escolar en general (OCDE, 2018b).

Asimismo, TALIS Educación Infantil aporta información esencial para el desarrollo de políticas destinadas al fomento de la motivación, el mantenimiento de los profesionales en la profesión docente y de cuidado de los niños. En este sentido, se pregunta a las plantillas sobre su grado de satisfacción laboral, el clima y convivencia en sus centros, el liderazgo educativo y la información relacionada con la rotación del personal.

Otros temas clave del estudio incluyen las prácticas pedagógicas con los niños, la formación inicial del personal educativo y los directores, el desarrollo profesional, el bienestar y la satisfacción laboral, así como las condiciones de empleo y la intención de seguir en la profesión. También se abordan temas relacionados con la diversidad y autonomía de los centros, los apoyos integrales a los niños y el uso de tecnologías de la información para apoyar al personal y a las direcciones, todo ello en el contexto de los recursos, el liderazgo y las características estructurales del propio centro educativo.

1.2. Marco conceptual

1.2.1. Objetivos

Al igual que sucede en cada ciclo de TALIS, para cada opción internacional de participación en el estudio se incluyen los objetivos y los principios teóricos y metodológicos que se recogen en un Marco conceptual de referencia y que, en el caso de la Educación Infantil, se aplican específicamente a esta etapa educativa.

El Marco conceptual de 2024 define como objetivo principal del estudio la capacidad de generar información sólida y comparable a nivel internacional para el desarrollo e implementación de políticas centradas en el personal y los cargos directivos de Educación Infantil, poniendo énfasis en aquellos aspectos que fomentan las condiciones para el **aprendizaje, el desarrollo y el bienestar de los niños y niñas**.

A partir de dicho objetivo, se establecen tres objetivos de política que delinean las áreas de mejora:

- Garantizar la calidad y la equidad en el desarrollo, el bienestar y los entornos de aprendizaje para todos los niños.
- Motivar, desarrollar y retener al personal en la profesión.
- Gobernanza, supervisión y estructura del sector que permite el acceso a servicios de alta calidad y apoya la adaptabilidad.

1.2.2. Áreas de contenido y temas analizados

Los principios rectores de TALIS Educación Infantil están en consonancia con los del programa TALIS en general, tanto en lo que se refiere a las áreas de contenido como en los temas analizados. De manera específica, el Marco de TALIS Educación Infantil 2024 da continuidad a tres áreas de contenido fundacionales que fueron introducidas en el primer ciclo de 2018:

- Las prácticas profesionales del personal educativo con funciones pedagógicas y de cuidado de los niños.
- Las características y el contexto del entorno de Educación Infantil donde se desarrollan dichas prácticas.
- Las características y antecedentes sociolaborales del personal y los responsables de la gestión educativa de los centros que ofertan Educación Infantil.
- Por otro lado, en TALIS 2024 se incorporan cuatro áreas de contenido novedosas que se relacionan con las anteriores pero que tienen un carácter más transversal y que aportan información crítica para actualizar el conocimiento de los sistemas de atención a la primera infancia contemporáneos:
- Diversidad, equidad e inclusión en los entornos educativos.

- Enfoques de apoyo infantil integral y continuo.
- Fomento de entornos de Educación Infantil y Atención a la Primera Infancia que sean competentes y resilientes.
- Uso de tecnologías digitales para apoyar al personal y a los directores en su atención a los niños.

Respecto a los temas tratados, el Marco de Educación Infantil desgrana las conexiones existentes con el programa TALIS general y se perfilan aquellos temas que son específicos de la atención a la primera infancia. La tabla 1.1 muestra el solapamiento entre las áreas de contenido presentes en TALIS Infantil y el programa TALIS general. En un primer nivel se muestran las áreas específicas de cada iniciativa y en un segundo, las que son transversales. Asimismo, en Educación Infantil se incluyen dos áreas específicas ya introducidas en el ciclo de 2018: la calidad de los procesos y la calidad estructural.

Tabla 1.1. Áreas de contenido definidas en TALIS Educación Infantil y TALIS 2024

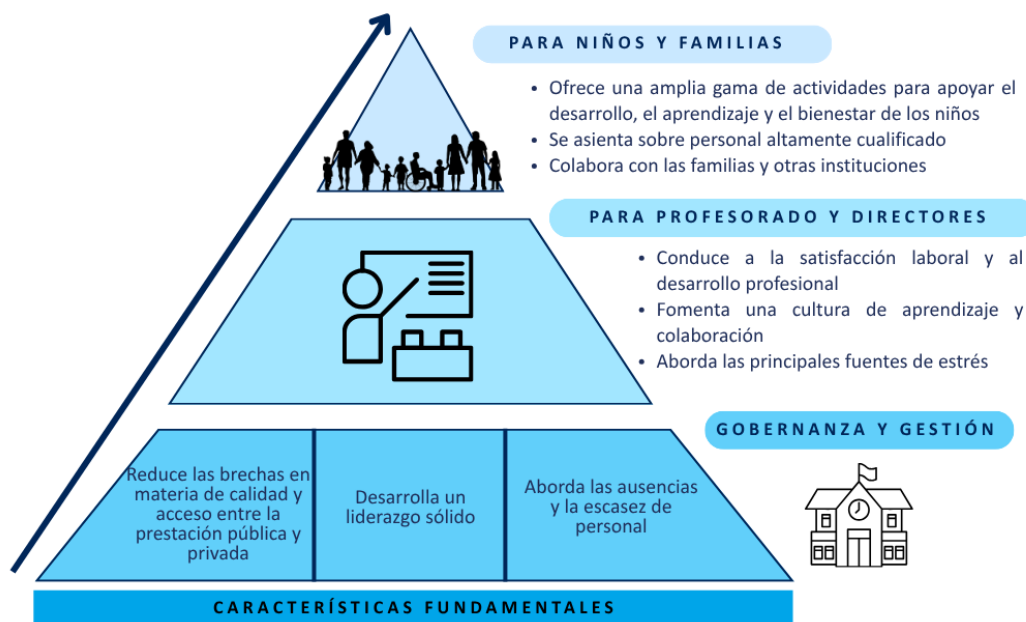
Áreas de contenido de TALIS Educación Infantil 2024	Áreas de contenido de TALIS 2024
Calidad de los procesos	
Seguimiento del desarrollo, el bienestar y el aprendizaje de los niños	<ul style="list-style-type: none"> • Práctica docente • Práctica profesional
Convicciones profesionales sobre el desarrollo, el bienestar y el aprendizaje de los niños	
Relaciones entre las partes interesadas	
Autoeficacia	<ul style="list-style-type: none"> • Autoeficacia del profesorado
Datos demográficos y formación académica del personal y los directores	<ul style="list-style-type: none"> • Características del profesorado • Características de los centros y de los directores • Formación inicial del profesorado
Desarrollo profesional	<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollo profesional continuo
Liderazgo pedagógico y administrativo	<ul style="list-style-type: none"> • Liderazgo escolar
Calidad estructural	
Clima organizativo y condiciones laborales	<ul style="list-style-type: none"> • Clima escolar • Satisfacción laboral, bienestar profesional y valor percibido de la enseñanza
Bienestar	
Áreas de contenido transversales	
Diversidad, equidad e inclusión en los centros de Educación Infantil	<ul style="list-style-type: none"> • Diversidad y equidad
Enfoques para la asistencia integral/continua a la infancia	<ul style="list-style-type: none"> • Aprendizaje socioemocional • Educación en sostenibilidad
Uso de las TIC para apoyar a los directores y al personal	<ul style="list-style-type: none"> • Uso educativo de las TIC
Enfoques para una asistencia integral/continua a la infancia	<ul style="list-style-type: none"> • No aplicable transversalmente pero incorporado en algunas preguntas de ISCED 1

La calidad de los procesos se refiere a las interacciones diarias de los niños, es decir, los factores más próximos a sus experiencias en la etapa de Educación Infantil. Dichas interacciones son esenciales para el desarrollo, el bienestar y los resultados del aprendizaje. Aquí se incluyen las interacciones con el personal educativo y asistencial, con otros niños de su clase o grupo de juego, con las familias y con la comunidad en general. También tienen cabida las características del entorno de aprendizaje y los materiales utilizados en la prestación diaria de Educación Infantil (Pianta et al., 2009).

Por su parte, la calidad estructural se refiere a factores que están menos relacionados con el desarrollo infantil, pero que son más fáciles de medir y regular, como la ratio niños-adultos, el tamaño de las clases o los grupos de juego, y la cualificación y formación del personal. Los factores relacionados con la calidad estructural se consideran condiciones previas importantes para la calidad de los procesos (Slot et al., 2015).

A partir de las opiniones del personal de Educación Infantil y los responsables de la gestión de los centros sobre los temas anteriores, se obtiene información precisa en torno a los principios fundamentales que, según el Marco conceptual de TALIS Educación Infantil 2024 subyacen al establecimiento de sistemas exitosos en la atención a la primera infancia. Estos principios se trasladan a tres niveles diferenciados: un primer nivel que comprende la equidad y la provisión educativa, el liderazgo y la gestión del personal educativo; un segundo nivel que implica al personal educativo y de cuidados y un tercer nivel en el que se encuentran los niños y las familias (Figura 1.1).

Figura 1.1. Marco de referencia para el análisis de sistemas exitosos de Educación Infantil y Atención a la Primera Infancia, según TALIS 2024



1.3. Poblaciones objetivo, definiciones y cuestionarios

A nivel supranacional, existen diferencias significativas en el marco de la Educación Infantil, por ejemplo, relativas a su implementación, modalidades de acceso a la etapa, provisión, tipología de los centros, duración de la etapa, desarrollo legislativo y, muy especialmente perfiles profesionales del personal educativo y directivo que trabaja con los niños. A continuación se recogen las definiciones en vigor que aplican a TALIS Educación Infantil 2024.

1.4. Poblaciones objetivo

Las poblaciones cubiertas por TALIS Educación Infantil 2024 en cada opción de participación abarcan al personal de centros de segundo ciclo de Educación Infantil (ISCED 02) y al que trabaja con niños menores de 3 años en el primer ciclo de Educación Infantil (ISCED 01). En ambas etapas se incluye a: maestros de Educación infantil, educadores y personal auxiliar que participan en la labor pedagógica en centros de Educación y Atención a la Primera Infancia reconocidos por las administraciones educativas de cada país o entidad participante, así como las direcciones de la gestión de dichos centros.

Aunque el foco principal del estudio es la etapa preprimaria (ISCED 02), etapa en la que ha participado España por primera vez en 2024 y cuyos resultados se presentan aquí, los países y territorios participantes pueden optar por incluir a la población que atiende los servicios integrales de los menores de 3 años (ISCED 01). Para ambas poblaciones objetivo, TALIS Educación Infantil 2024 utiliza la misma versión del cuestionario: una versión para los directores, otra para el personal y otra versión, combinada para directores con funciones pedagógicas.

1.5. Definición de centros educativos

En el ámbito de aplicación del estudio TALIS, los centros de Educación Infantil del primer y segundo ciclo se definen como aquellos inscritos oficialmente y que ofrecen programas en dicha etapa (es decir, educación y cuidados formales) para niños pequeños desde el nacimiento hasta su ingreso en la educación primaria. Además, para ser clasificado como centro de Educación Infantil seleccionable para el estudio, el centro debe ofrecer actividades educativas durante al menos dos horas al día y cien días al año.

Por su parte, los centros de segundo ciclo de Educación Infantil se especializan en ofrecer educación y cuidados diseñados para apoyar el desarrollo temprano en preparación para la participación en el centro y la sociedad, y suelen acoger a niños desde los 3 años hasta el inicio de la Educación Primaria. La participación española en TALIS Educación Infantil 2024 se centra exclusivamente en los centros que ofertan servicios en la etapa de educación preprimaria y no en los del primer ciclo.

1.6. Definición de personal y directores

Por su parte, el personal de Educación Infantil se define como aquel que, como parte de sus funciones habituales en el centro educativo proporcionan oportunidades de aprendizaje o cuidados a los niños independientemente del número de horas que trabajen con ellos en ambas etapas de la Educación Infantil. El personal sustituto, así como aquellos profesionales con permisos de larga duración, no se incluyen en las poblaciones objetivo.

Por su parte, las personas responsables de la dirección se definen como aquellas que ostentan la mayor responsabilidad en la gestión directiva, administrativa o pedagógica en el centro de Educación Infantil. En algunos centros de la muestra, el director/a también puede dedicar parte de su tiempo a trabajar con los niños. En estos casos sus respuestas se incluyen tanto en la población del personal como en la de las direcciones.

1.7. Los cuestionarios

La información en TALIS Educación Infantil se obtiene mediante la administración de cuestionarios dirigidos al personal con responsabilidades pedagógicas directas y/o de cuidado de los niños y a las direcciones de los centros educativos. Ambos grupos expresan sus opiniones en el contexto de sus centros educativos, lo cual permite obtener información de primera línea sobre los diversos temas que son objeto de análisis en el estudio y que se han mencionado anteriormente.

Por otra parte, en contextos educativos muy específicos, se ofrecen dos cuestionarios alternativos para los directores: un *cuestionario combinado principal*, para aquellos que también desempeñan labores pedagógicas con niños, y un *cuestionario combinado corto*, de aplicación en centros unipersonales o que ofrecen servicios educativos y de cuidado en entornos domésticos. En España, debido a las características de nuestro sistema educativo, solo se aplicó el *cuestionario combinado principal* en un número limitado de centros. Los datos de este cuestionario se incluyen tanto en los resultados del personal como en los de las direcciones educativas.

En TALIS Educación Infantil 2024, la administración de los cuestionarios se realizó, en línea debido a sus beneficios operacionales (flexibilidad, eficiencia, verificación de inconsistencias en tiempo real, etc.). Muy excepcionalmente, se permite la aplicación de versiones en papel por circunstancias logísticas muy concretas, aunque no fue así en el caso de España.

1.8. Participación en TALIS Educación Infantil 2024. Muestras y tasas de respuesta

España ha participado por primera vez en TALIS Infantil con centros que ofertan educación a los niños de 3 a 6 años, es decir el segundo ciclo de Educación Infantil. En 2018, TALIS Educación Infantil se ofertó por primera como opción en el estudio. En aquella ocasión la participación fue de nueve países en la etapa principal del estudio, es decir, el segundo ciclo de Educación Infantil (ISCED 02). Cuatro de estos países incluyeron muestras representativas de la población del primer ciclo de infantil (ISCED 01). En 2024, la concurrencia se ha ampliado a 15 países y territorios en ISCED 02 y 8 en ISCED 01. La tabla 1.2 muestra la lista de participación internacional en TALIS Educación Infantil 2024 en primer y segundo ciclo de dicha etapa.

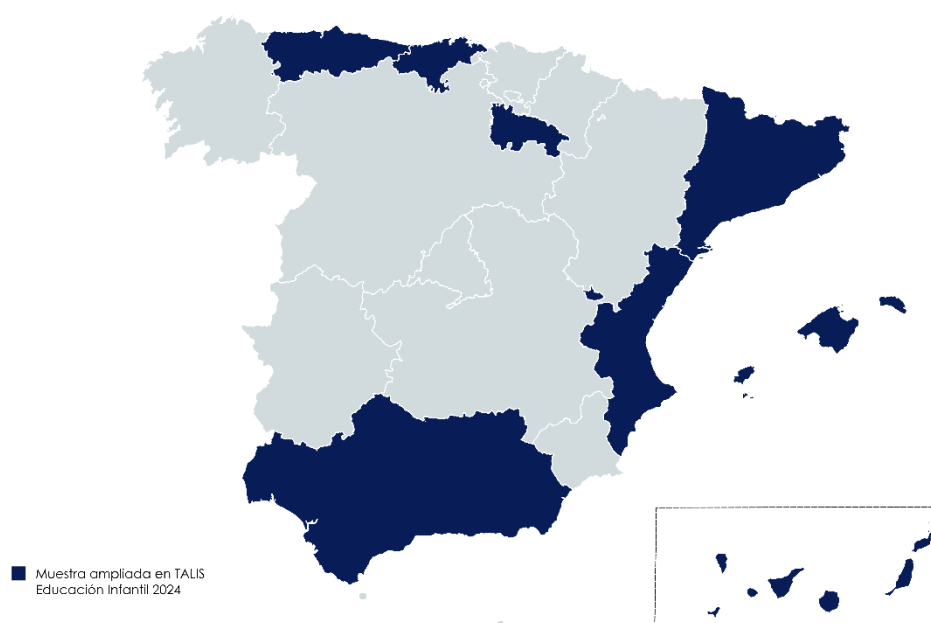
Tabla 1.2. Participación internacional en TALIS Educación Infantil 2024 (primer y segundo ciclo de Educación Infantil)

País/Entidad subnacional	Infantil 1 ^{er} ciclo	Infantil 2 ^o ciclo
Alemania	Sí	Sí
Bélgica (Com. flamenca)	Sí	Sí
Canadá (Nueva Brunswick)	Sí	-
Canadá (Quebec)	Sí	-
Chile	-	Sí
Colombia	-	Sí
Dinamarca	-	Sí
España	-	Sí
Finlandia	-	Sí
Irlanda	Sí	Sí
Israel	Sí	Sí
Japón	-	Sí
Marruecos	-	Sí
Noruega	Sí	Sí

Nueva Zelanda	Sí	Sí
Suecia		Sí
Turquía	-	Sí

En el caso de España, además de la muestra representativa estatal de la población de segundo ciclo de Educación Infantil, las comunidades autónomas de Andalucía, Canarias, Cantabria, Cataluña, Comunitat Valenciana, Illes Balears, La Rioja y Principado de Asturias han participado con muestras ampliadas para obtener datos representativos propios. Tanto los datos de ámbito estatal como autonómico para las comunidades con muestra ampliada son el objeto de análisis en este informe. La figura 1.2 muestra el mapa las comunidades autónomas que han ampliado muestra en TALIS Educación Infantil 2024.

Figura 1.2. CC.AA. participantes con muestras ampliadas en TALIS Educación Infantil 2024



La muestra total española fue de 498 centros que ofertan segundo ciclo de Educación Infantil sumando la muestra estatal y las de las ocho comunidades autónomas con muestras ampliadas.

En cuanto a las tasas de exclusión, los estándares de TALIS Infantil permiten un umbral del 5 % como límite máximo dentro de las dos poblaciones objetivo analizadas. Las tasas mínimas de participación previstas se fijan en el 75 % de los centros incluidos en la muestra y el 75 % del personal participante. Para tomar en consideración la participación de un centro seleccionado en TALIS, al menos la mitad de los miembros del personal incluidos en la muestra deben completar el cuestionario correspondiente. En función de la mayor o menor tasa de respuesta obtenida, la OCDE otorga una calificación sobre la calidad de los datos recopilados que va desde Insuficiente (la más baja y, por tanto no representativos a nivel de sistema) a Buena (la más alta que asegura la total representatividad de los datos).

En la tabla 1.3 se muestra el desglose de la participación española de centros y personal educativo del segundo ciclo de infantil en TALIS 2024, tasas de respuesta y la calificación sobre la calidad de la información otorgada por la OCDE.

**Tabla 1.3. Participación de centros en TALIS Educación Infantil 2024, España
(directores y personal de segundo ciclo de Educación Infantil)**

Cuestionario del director/a de Educación Infantil (segundo ciclo)				
Centros participantes	Tamaño estimado de la población	Tasa de respuesta (%)	Calidad de los datos según OCDE	
481	13 714	98,2	Buena	

Cuestionario del personal de Educación Infantil (segundo ciclo)				
Centros participantes	Maestros/educadores participantes	Tamaño estimado de la población	Tasa de respuesta (%)	Calidad de los datos según OCDE
489	3576	121 268	96,7	Buena

Por tanto, el diseño de la muestra, la recogida de información, depuración y procesamiento de los datos se realizan bajo estrictos controles de calidad de acuerdo con las normas técnicas, los manuales y las directrices del estudio TALIS.

1.9. Fases de aplicación de TALIS

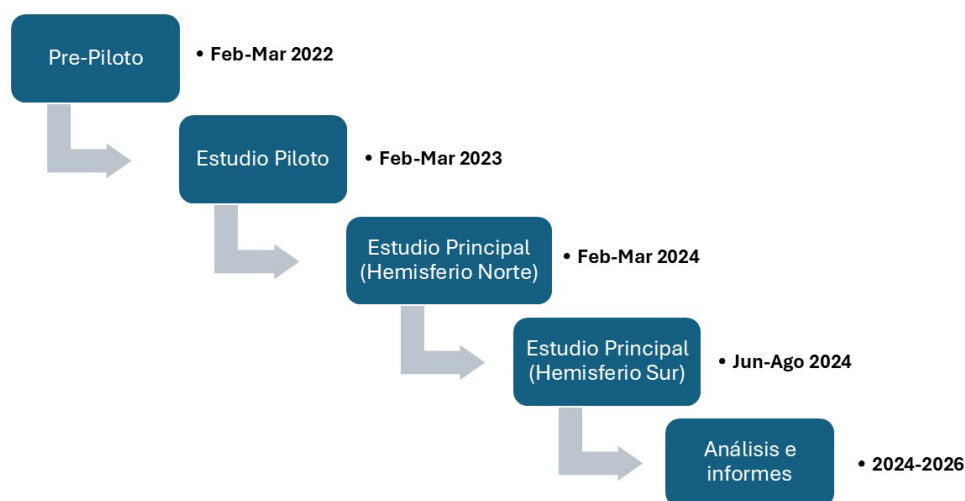
En línea con los procedimientos de la encuesta TALIS principal y otras evaluaciones comparativas internacionales a gran escala, TALIS, Educación Infantil 2024 incluye tres fases de estudio consecutivas: un estudio Pre-Piloto, un Estudio Piloto y un Estudio Principal.

El estudio Pre-Piloto sirvió para validar la calidad y el contenido de los instrumentos, especialmente los ítems recién desarrollados o los modificados respecto al ciclo anterior de 2018. En esta fase se recabaron las opiniones y comentarios de una pequeña muestra de las poblaciones objetivo mediante debates guiados en grupos focales. España participó en esta experiencia a principios de 2022.

Seguidamente, el Estudio Piloto sirvió para testar los instrumentos, procedimientos y metodología de la encuesta en una muestra reducida de aproximadamente 30 centros (unos 240 maestros y educadores) por país participante y etapa educativa. Esta fase se desarrolló entre febrero y marzo de 2023 y, en el caso de España, contó con la colaboración de las comunidades autónomas de: Andalucía, Aragón, Castilla La Mancha, Comunitat Valenciana, Extremadura y Principado de Asturias.

Por su parte, el Estudio Principal, se desarrolló en 2024 en dos períodos de aplicación en función del hemisferio de los países y entidades participantes: febrero-abril en los participantes del hemisferio norte y junio-agosto en los del hemisferio sur. Según los procedimientos de TALIS, la muestra estandarizada mínima consta de 180 centros (unos 1200 maestros y educadores) por país participante y ciclo de Educación Infantil en el que se participa. Además de la dirección educativa, en los centros con ocho o más miembros que desempeñan funciones pedagógicas con los niños, se selecciona al menos a ocho integrantes. En unidades muestrales por debajo de ocho integrantes se incluye a todo el personal con funciones pedagógicas directas con los niños. La figura 1.3 muestra las distintas fases de implementación del estudio TALIS Educación Infantil. Cabe señalar que esta temporalización de las diferentes fases de TALIS es común a todas las opciones en las que puede participar cualquier país o territorio que así lo desee.

Figura 1.3. Fases del estudio TALIS Educación Infantil 2024



Con independencia de las prioridades operativas de las fases y de las muestras mínimas establecidas por la OCDE para cada una de ellas, todas las fases del estudio comparten un objetivo transversal: la obtención de estimaciones imparciales de los parámetros que se calcularán durante el proceso de análisis para ambos ciclos de Educación Infantil en los que participe cada país o territorio. Por este motivo, las muestras obtenidas deben ser amplias y representativas para proporcionar datos suficientes e indicadores adecuados que permitan interpretaciones significativas de los resultados del estudio. Los datos resultantes deben ser suficientemente detallados para que la información obtenida a nivel de los centros de Educación Infantil sea representativa tanto para los cuestionarios del personal como de los directores en ambas poblaciones objetivo.

1.10. Contenidos de los capítulos del informe

El capítulo 2 se centra en las condiciones laborales del personal educativo y de los directores que desempeñan sus funciones en el segundo ciclo de Educación Infantil. En primer lugar, se describen los perfiles sociodemográficos y profesionales, el nivel de cualificación, las condiciones laborales como la jornada y el tipo de contrato. Por otra parte, se analiza la provisión pública y privada de los centros de Educación Infantil. Un tercer apartado temático es el constituido por el análisis de las prácticas docentes como el tiempo con y sin niños, tiempo dedicado al desarrollo de la alfabetización y numeración tempranas, el análisis de las prácticas pedagógicas relacionadas con el desarrollo emocional, así como la implementación de mejoras para reforzar la calidad y la inclusión.

Por su parte, el capítulo 3 proporciona información sobre un conjunto completo de indicadores relativos a la satisfacción laboral y al bienestar emocional y físico de los profesionales de Educación Infantil, incluyendo el estrés laboral. También se aportan evidencias a partir de datos pormenorizados sobre las condiciones laborales del personal y las direcciones educativas. Respecto a estas últimas, se profundiza en lo que los directores consideran como obstáculos para proporcionar entornos de alta calidad, fuentes de estrés del personal y las razones que podrían llevar a los profesionales a abandonar su puesto. Asimismo, se ofrece una imagen global de la capacidad de los sistemas de Educación Infantil para atraer y retener a una plantilla de alta calidad.

El capítulo 4, tiene como eje central el desarrollo profesional de las plantillas y direcciones educativas. Primero se analiza la capacidad de los sistemas educativos para desarrollar las competencias del personal a través de la formación inicial y las oportunidades de desarrollo profesional. Seguidamente, el capítulo se centra en el

liderazgo en centros de infantil, incluyendo la preparación y apoyo a los directores, así como la participación en actividades de formación y su alineación con las necesidades de la gestión de los centros. Respecto a estos, se aportan datos relativos a su mayor o menor grado de autonomía, uso de recursos e innovación y, en definitiva cómo todo ello redundará en mejores capacidades de gestión y de calidad y equidad en los centros. Por último, se aportan evidencias que pueden favorecer la capacidad de los centros de infantil para satisfacer las complejas y cambiantes demandas contemporáneas y tecnológicas, así como algunas recomendaciones para aumentar la preparación de centros y personal frente a futuros desafíos.

En las figuras y tablas incluidas en este informe se han incluido los 14 países participantes y la entidad subnacional de la Comunidad Flamenca de Bélgica, todos ellos participantes en ISCED 02 en TALIS 2024. Por su parte, se incluyen también las ocho CC.AA. que han tomado parte en el estudio con muestras ampliadas representativas para obtener datos propios. No se han establecido Promedios OCDE ni Total-UE debido al número limitado de países y entidades concurrentes en TALIS Educación Infantil 2024.

Respecto a la representación de los países y entidades subnacionales participantes en cuadros, figuras y tablas, aquellos que obtuvieron calificaciones «insuficientes» por la OCDE se señalan con asterisco (*). Las estimaciones de estos participantes deben interpretarse con cautela debido al mayor riesgo de sesgo por falta de respuesta.

Los datos de Nueva Zelanda se señalan con dos asteriscos (**) ya que, debido a las bajas tasa de participación, solo representan a los encuestados incluidos en la muestra y no a la población objetivo. En el informe no se hace ninguna distinción entre los datos calificados como «buenos», «aceptables» o «insuficientes»,

Referencias

Costa, S. et al. (2019), «Relationship between early childhood non-parental childcare and diet, physical activity, sedentary behaviour, and sleep: a systematic review of longitudinal studies», *International Journal of Environmental Research and Public Health*, Vol. 16/23, p. 4652.

McCoy, D. et al. (2017), «Impacts of Early Childhood Education on Medium- and Long-Term Educational Outcomes», *Educational Researcher*, Vol. 46/8, pp. 474-487, <https://doi.org/10.3102/0013189X17737739>

Richter, L. et al. (2017), «Investing in the foundation of sustainable development: pathways to scale up for early childhood development», *The Lancet*, Vol. 389/10064, pp. 103-118, [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(16\)31698-1](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(16)31698-1)

Needham, M. y N. Ülküer (2020), «A growing interest in early childhood's contribution to school readiness», *International Journal of Early Years Education*, Vol. 28/3, pp. 209-217, <https://doi.org/10.1080/09669760.2020.1796416>

OCDE (2020d), *Early Childhood Education: Equity, Quality and Transitions*; Report for the G20 Education Working Group

European Commission: European Education and Culture Executive Agency, *Key data on early childhood education and care in Europe 2025 – Eurydice report*, Publications Office of the European Union, 2025, <https://data.europa.eu/doi/10.2797/66224>

Global report on early childhood care and education: the right to a strong foundation, París: UNESCO, 2024 <https://doi.org/10.54675/FWQA2113>

OCDE (2018b), *Engaging Young Children: Lessons from Research about Quality in Early Childhood Education and Care (Starting Strong)*, OCDE, Publishing, <https://doi.org/10.1787/9789264085145-en>

OECD (2025), *TALIS Starting Strong 2024 Conceptual Framework*, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/f49228be-en>

OECD (2025), *Teaching and Learning International Survey (TALIS) 2024 Conceptual Framework*, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/7b8f85d4-en>

Pianta, R. et al. (2009), «The Effects of Preschool Education: What We Know, How Public Policy Is or Is Not Aligned With the Evidence Base, and What We Need to Know», Vol. 10/2, pp. 49-88, <https://doi.org/10.1177/1529100610381908>

Slot, P. et al. (2015), «Associations between structural quality aspects and process quality in Dutch early childhood education and care settings», *Early Childhood Research Quarterly*, Vol. 33, pp. 64-76, <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2015.06.001>

Capítulo 2

Condiciones laborales

Capítulo 2. Condiciones laborales

Los países diseñan sus sistemas de Educación Infantil de manera diversa, lo que influye en la combinación de perfiles profesionales necesarios para alcanzar los objetivos políticos clave. Dentro de estos sistemas, la creciente atención a la importancia de contar con una fuerza laboral profesional y bien capacitada debe equilibrarse con la financiación disponible, las cualificaciones del personal existente y las expectativas sociales sobre quién debe proporcionar la Educación Infantil. A medida que los países abordan estas cuestiones, la escasez de personal se convierte en una preocupación apremiante en muchos lugares, lo que pone de relieve la necesidad de estrategias innovadoras para atraer, retener y desarrollar profesionales de alta calidad, capaces de adaptarse a los desafíos cambiantes del sector. Por ello, comprender las características y las condiciones laborales del personal es fundamental para planificar el futuro.

Comprender cómo utiliza su tiempo el personal de Educación Infantil, incluyendo el grado de interacción significativa con los niños y niñas y el uso de prácticas basadas en evidencia, puede ayudar a los sistemas educativos a identificar sus fortalezas en cuanto a la calidad de la atención que reciben los más pequeños.

Este capítulo ofrece una visión general de los perfiles del personal y de los centros en los países y entidades subnacionales participantes. Se analiza el tiempo que el personal de Educación Infantil dedica a su labor en los centros. Se considera el tiempo que pasan en contacto directo con los niños, así como el que dedican a tareas adicionales, como la planificación y preparación de actividades o el registro del desarrollo infantil. Posteriormente, el capítulo examina las distintas prácticas que el personal emplea para apoyar el desarrollo infantil.

2.1. Perfil del profesorado

2.1.1. Equipos educativos por categorías profesionales

La forma en que se organiza el trabajo del equipo educativo y la variedad de sus trayectorias profesionales influyen directamente en lo que viven día a día los niños y niñas en los centros de Educación Infantil. Además, estos aspectos son clave para planificar bien las necesidades de contratación (OCDE, 2019). Definir perfiles de competencia que se complementen entre sí y aplicar estrategias para atraer personal más diverso puede ayudar a responder mejor a la diversidad de la infancia, ampliar el número de personas interesadas en trabajar en el sector y mejorar las condiciones laborales de todo el personal (McDonald, Coles y Thorpe, 2024; Peeters, Sharmahd y Budginaité, 2018; Wilkinson, Davies y Warin, 2024).

El Estudio Internacional de la Enseñanza y del Aprendizaje (TALIS Educación Infantil 2024) solicita al equipo que identifique su función principal en el centro de Educación Infantil a partir de siete categorías consensuadas internacionalmente: equipo directivo, docente de Educación Infantil, docente de apoyo, docente especialista, asistente, becario u “otro”. La encuesta también recopila información relativa al género y la edad del personal y de directores.

La Figura 2.1 evidencia marcadas diferencias en la estructura profesional de los equipos educativos de Educación Infantil entre los distintos países participantes. En primer lugar, la proporción de directores dentro del equipo educativo suele ser reducida, situándose alrededor del 1% en Alemania, España, Finlandia y Turquía. Sin embargo, algunos países presentan cifras notablemente superiores, como Irlanda (12 %) y especialmente Noruega (34 %), lo que sugiere modelos institucionales en los que las funciones directivas se integran más en la actividad cotidiana o donde se distribuyen entre distintos centros o servicios.

En cuanto al personal docente, destaca la elevada presencia de este perfil en Turquía (92 %), Marruecos (85 %), Japón (83 %) y Nueva Zelanda (82 %), configurando equipos centrados casi exclusivamente en docentes generalistas. A diferencia de este patrón, Finlandia (38 %), Suecia (58 %) o Noruega (11 %) muestran estructuras

con mayor diversificación profesional. En España, el 61 % del personal pertenece a la categoría docente, situando al país en una posición intermedia dentro del conjunto internacional.

El porcentaje de docentes de apoyo es muy desigual entre países. En España (19 %) su presencia es mayor que en los sistemas nórdicos, donde este perfil apenas existe (menos del 1 %). La elevada cifra de España indica un modelo que refuerza la atención individualizada o la intervención en contextos de diversidad.

Los docentes especialistas muestran también una gran variabilidad. España (15 %), Japón (13 %) e Israel (13 %) destacan por contar con equipos con mayor presencia de personal especializado, mientras que países como Dinamarca, Colombia o Marruecos mantienen porcentajes inferiores al 2 %.

La Figura 2.1 revela diferencias muy significativas en la presencia de asistentes o auxiliares. Los países nórdicos, como Finlandia (56 %), Noruega (49 %) y Dinamarca (33 %), basan parte de su modelo en la existencia de un cuerpo amplio de personal no docente que apoya la labor educativa. En cambio, España (2 %) y Turquía apenas cuentan con esta categoría, lo que implica un modelo más centrado en la labor del docente como principal agente educativo y de cuidado.

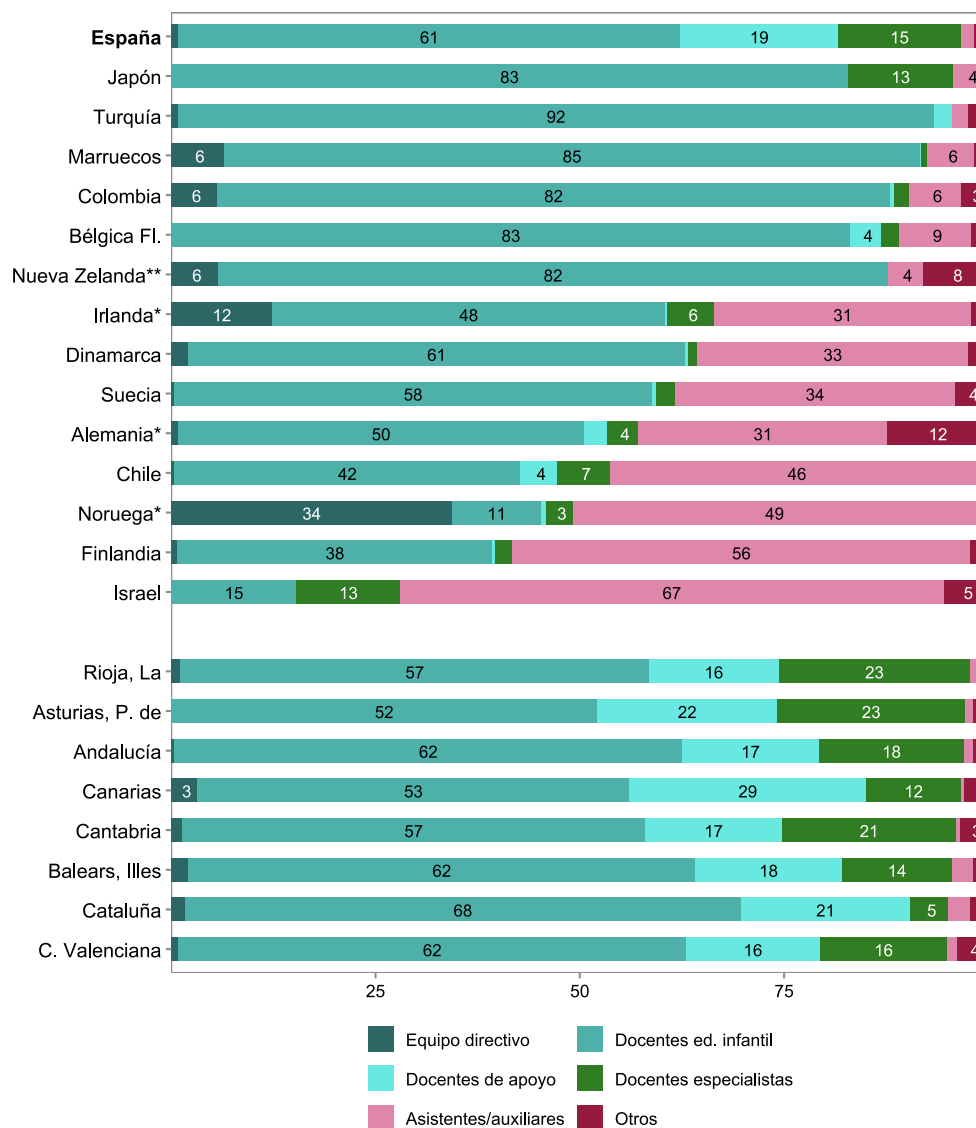
Por último, la categoría “otro” (becarios y otros perfiles) presenta porcentajes bajos en la mayoría de los países, aunque Alemania alcanza un 12 %, lo que podría relacionarse con programas de formación dual u otras modalidades de incorporación profesional.

El análisis de la distribución del personal educativo en las comunidades autónomas españolas muestra patrones internos diferenciados respecto a la estructura general observada a nivel estatal, a pesar de mantener características comunes. La proporción de directores es baja en todas las CC.AA., oscilando entre el 0,4 % y el 3 %. En la categoría de docentes, Cataluña encabeza la lista con un 68 % y el resto de las comunidades autónomas presentan porcentajes entre 52 % y 62 %.

La presencia de docentes de apoyo muestra mayor heterogeneidad. Canarias (29 %), Principado de Asturias (22 %), Cataluña (21 %) y Cantabria (17 %) destacan por contar con equipos más reforzados en esta categoría. En contraste, Illes Balears y Andalucía presentan valores algo menores. En cuanto a los docentes especialistas, se observa que Principado de Asturias (23 %) y La Rioja (24 %) lideran esta categoría, lo que sugiere un mayor énfasis en la intervención especializada. En contraste, Cataluña o Canarias cuentan con porcentajes mucho más bajos (5 % y 12 % respectivamente), lo que indica diferencias en las políticas de dotación de recursos especializados.

La categoría de asistentes o auxiliares destaca por sus valores extremadamente reducidos en todo el conjunto autonómico. Cataluña (3 %) y Balears (3 %) muestran cifras ligeramente superiores, pero en general la presencia de este perfil es prácticamente residual en España. Finalmente, la categoría “otro” (becarios u otros perfiles) mantiene valores reducidos —inferiores al 4 %— en todas las comunidades.

Figura 2.1 Porcentaje de equipo educativo que pertenece a cada una de las categorías profesionales. Países participantes y CC. AA.



* Las estimaciones deben interpretarse con precaución debido a un mayor riesgo de sesgo por falta de respuesta.

** Los datos representan únicamente a los encuestados incluidos en la muestra y no a la población objetivo de la encuesta.

2.1.2. Equipos educativos y dirección de centros por género

Equilibrar la presencia de hombres y mujeres en la educación infantil es necesario por varias razones. Por un lado, ofrece a los niños y niñas modelos diversos que ayudan a romper estereotipos de género y a mostrar que el cuidado y la enseñanza no son tareas exclusivamente femeninas (Vendrell Mañós et al., 2015). También favorece la equidad profesional, ya que la ausencia de maestros revela un desequilibrio estructural y limita la corresponsabilidad social (Peinado-Rodríguez, 2022). Además, un profesorado más diverso impulsa la coeducación y contribuye a educar en igualdad desde edades tempranas (Saneleuterio & Rubio Pérez, 2018).

Investigaciones recientes señalan que los docentes varones continúan enfrentándose a prejuicios que dificultan su participación en esta etapa educativa (Escalona Rubio et al., 2025), por lo que aumentar su presencia puede transformar tanto la percepción social de la profesión como las dinámicas educativas (Valle Saldaña Vadillo, 2020). En conjunto, el equilibrio de género en la educación infantil es esencial para mejorar la calidad educativa y avanzar hacia una sociedad más igualitaria.

En la Figura 2.2 se presenta el porcentaje de mujeres sobre todo el personal educativo y el porcentaje de mujeres directoras que existen en los países participantes y las comunidades autónomas.

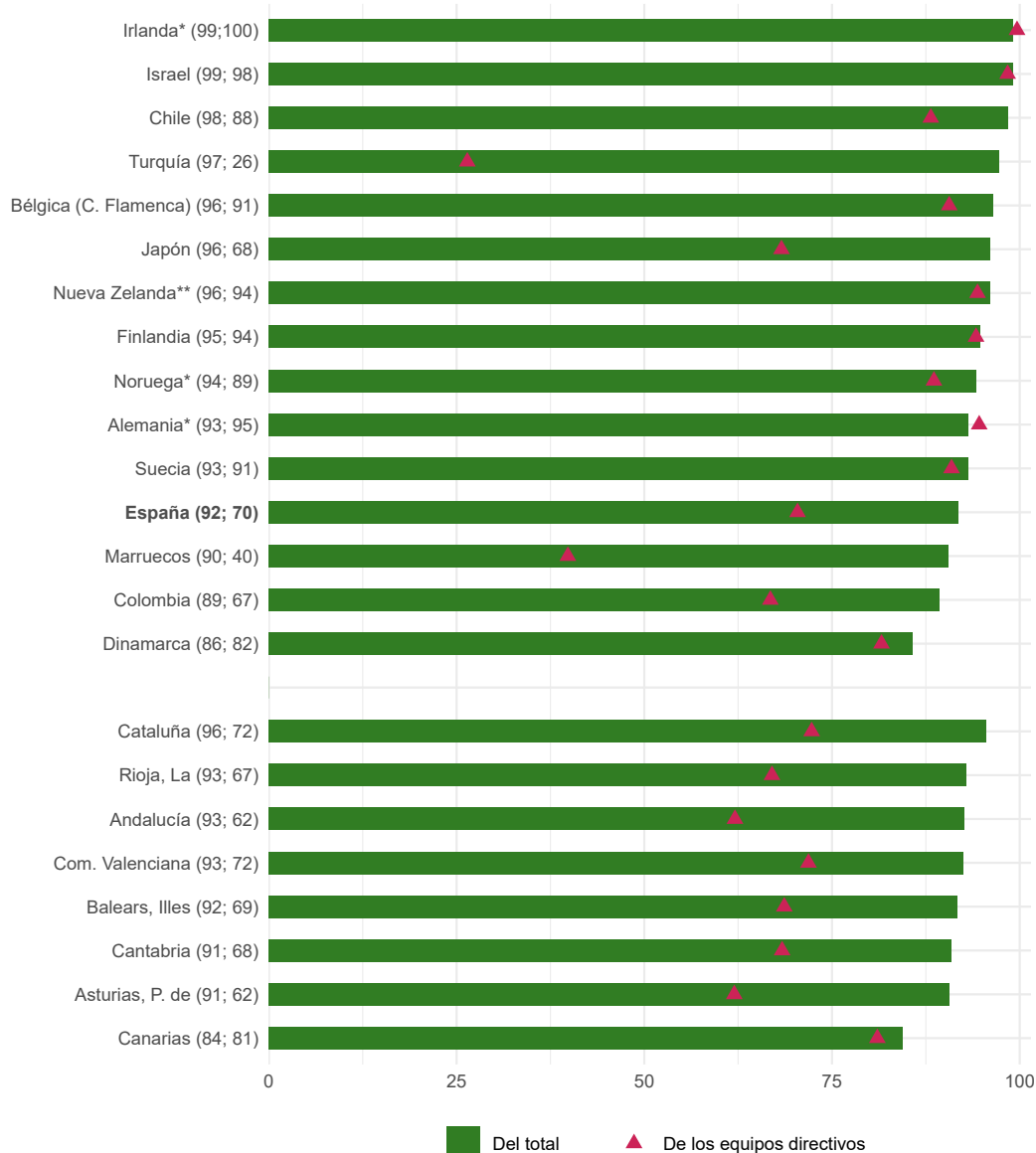
La Educación Infantil se caracteriza por una feminización muy elevada y ampliamente generalizada de su personal, rasgo común en prácticamente todos los países participantes. En todos los sistemas analizados, las mujeres representan más del 85 % del personal educativo, lo que refleja una tendencia histórica y estructural vinculada a la asociación social de las tareas de cuidado y acompañamiento infantil con el rol femenino (Peeters, Sharmahd y Budginaité, 2018). En países como Irlanda (99 %), Israel (99 %), Chile (98 %) o Turquía (97 %), la representación femenina alcanza prácticamente la totalidad del personal. En España, las mujeres representan el 92 % del personal docente, situándose entre los países con menor feminización relativa. Por debajo de este valor se encuentran Colombia (89 %) y Dinamarca (86 %), los dos sistemas con mayor proporción de hombres en este nivel educativo.

Este patrón también se reproduce, aunque con variaciones notables según el contexto nacional, en los puestos de dirección. Los países pueden agruparse en dos grandes tipologías. En el primer grupo, la proporción de directoras es similar a la del conjunto del personal educativo, con diferencias inferiores a los diez puntos porcentuales. En este conjunto se incluyen Irlanda (100 %), Israel (98 %), Chile (88 %), la Comunidad Flamenca de Bélgica (91 %), Nueva Zelanda (94 %), Finlandia (94 %), Noruega (89 %), Alemania (95 %), Suecia (91 %) y Dinamarca (82 %), donde la feminización se mantiene con notable coherencia a lo largo de la estructura profesional.

En el segundo grupo, las brechas entre la feminización global y la del equipo directivo son más pronunciadas. Este es el caso de Turquía (26 %), Japón (68 %), España (70 %), Marruecos (40 %) y Colombia (67 %), donde la presencia femenina disminuye de manera sustantiva en los cargos de liderazgo. En España, por ejemplo, las mujeres representan el 70 % de las direcciones, frente al 92 % del total del personal, lo que implica una brecha de 22 puntos porcentuales. El contraste más marcado se observa en Turquía: aunque las mujeres representan el 97 % del personal docente, solo una cuarta parte ocupa posiciones directivas.

En conjunto, estos resultados reflejan que, aunque la feminización es generalizada en el ámbito de la Educación Infantil, dicha tendencia no se traslada siempre de manera proporcional a los cargos de liderazgo, lo que pone de manifiesto la persistencia de desigualdades estructurales en el acceso a posiciones directivas.

Figura 2.2. Porcentaje de mujeres dentro del equipo educativo y mujeres directoras, con intervalos de confianza al 95 %. Países participantes y CC.AA.



Nota: Entre paréntesis, junto al nombre de los países participantes y las comunidades autónomas con muestra ampliada, se muestran los porcentajes de mujeres dentro del personal docente y mujeres directoras.

* Las estimaciones deben interpretarse con precaución debido a un mayor riesgo de sesgo por falta de respuesta.

** Los datos representan únicamente a los encuestados incluidos en la muestra y no a la población objetivo de la encuesta.

A nivel autonómico, la feminización del personal educativo presenta un patrón relativamente homogéneo y alineado con el conjunto nacional: todas las comunidades, salvo una, superan el 90 % de personal femenino. Cataluña presenta el valor más elevado (96 %), seguida de La Rioja (93 %), Andalucía (93 %), Comunitat Valenciana (93 %), Illes Balears (92 %), Cantabria (91 %) y el Principado de Asturias (91 %). La única excepción es Canarias, con un 84 %, ocho puntos por debajo de la media nacional, rompiendo así la tendencia generalizada del resto del territorio.

En la dirección se observa una mayor heterogeneidad. La mayoría de las comunidades se sitúan en torno a la media nacional. Destacan, sin embargo, Canarias, con un 81 % de directoras, presenta la mayor feminización en la dirección y la menor brecha con respecto al total del personal (84 % frente a 81 %), lo que sugiere una mayor coherencia interna en la distribución por género. En cambio, Andalucía (62 %) y el Principado de Asturias (62 %) muestran una menor presencia de mujeres en los cargos directivos.

2.1.3. Equipos educativos y su nivel de estudios

La formación inicial del personal constituye un factor esencial para el desarrollo de equipos profesionales sólidos en la Educación Infantil, ya que proporciona los conocimientos teóricos fundamentales y las oportunidades de práctica necesarias para apoyar el desarrollo, el aprendizaje y el bienestar de los niños al inicio de la trayectoria profesional (Nutbrown, 2021). Una formación inicial de calidad se asocia positivamente con diversos aspectos de la calidad del proceso educativo, así como con mejores resultados para los niños (Beisly y Lake, 2021; Fukkink et al., 2019; Geißler et al., 2022; Manning et al., 2019; CDE, 2019). La posesión de estudios postsecundarios y la inclusión de contenidos específicos relacionados con la Educación Infantil se relacionan igualmente con una mayor calidad educativa (Lin y Magnuson, 2018). En el caso de los equipos directivos, niveles educativos más elevados se asocian con mejores resultados tanto para el personal como para los niños, incluyendo una mayor calidad del entorno educativo (Drake et al., 2023).

Al igual que ocurre con los perfiles profesionales, los sistemas de Educación Infantil difieren considerablemente en los requisitos de formación y capacitación establecidos para el personal y para las direcciones. Si bien la literatura destaca de forma consistente la importancia de contar con una fuerza laboral bien preparada para responder a las exigencias del sector —garantizando así la calidad de la atención y la estabilidad del personal—, el tipo de formación considerado adecuado para alcanzar estos objetivos varía entre países y entidades subnacionales.

TALIS Educación Infantil 2024 recopila información sobre el nivel máximo de estudios del personal, si han recibido formación específica para trabajar con niños y, en caso afirmativo, si dicha formación incluyó periodos de prácticas. Asimismo, se solicita a la dirección de los centros que indiquen su nivel formativo y si su capacitación abarcó cuatro áreas clave: (1) desarrollo, bienestar y aprendizaje en la primera infancia; (2) gestión financiera; (3) gestión de recursos humanos; y (4) liderazgo pedagógico.

Aunque la mayoría del personal declara haber recibido formación inicial para trabajar con niños, este patrón no es uniforme en todos los sistemas.

El análisis de la Figura 2.3 revela una notable heterogeneidad en los niveles de formación del personal educativo entre los países participantes. España se posiciona como el sistema con el nivel de cualificación más elevado, dado que prácticamente la totalidad de los profesionales de Educación Infantil posee formación universitaria (niveles ISCED 6 o superiores). Junto a España, destacan también la Comunidad Flamenca de Bélgica (90 %), Turquía (83 %) y Nueva Zelanda (74 %), donde 3 de cada 4 del personal cuenta igualmente con titulaciones universitarias o equivalentes, configurando un grupo de sistemas altamente cualificados.

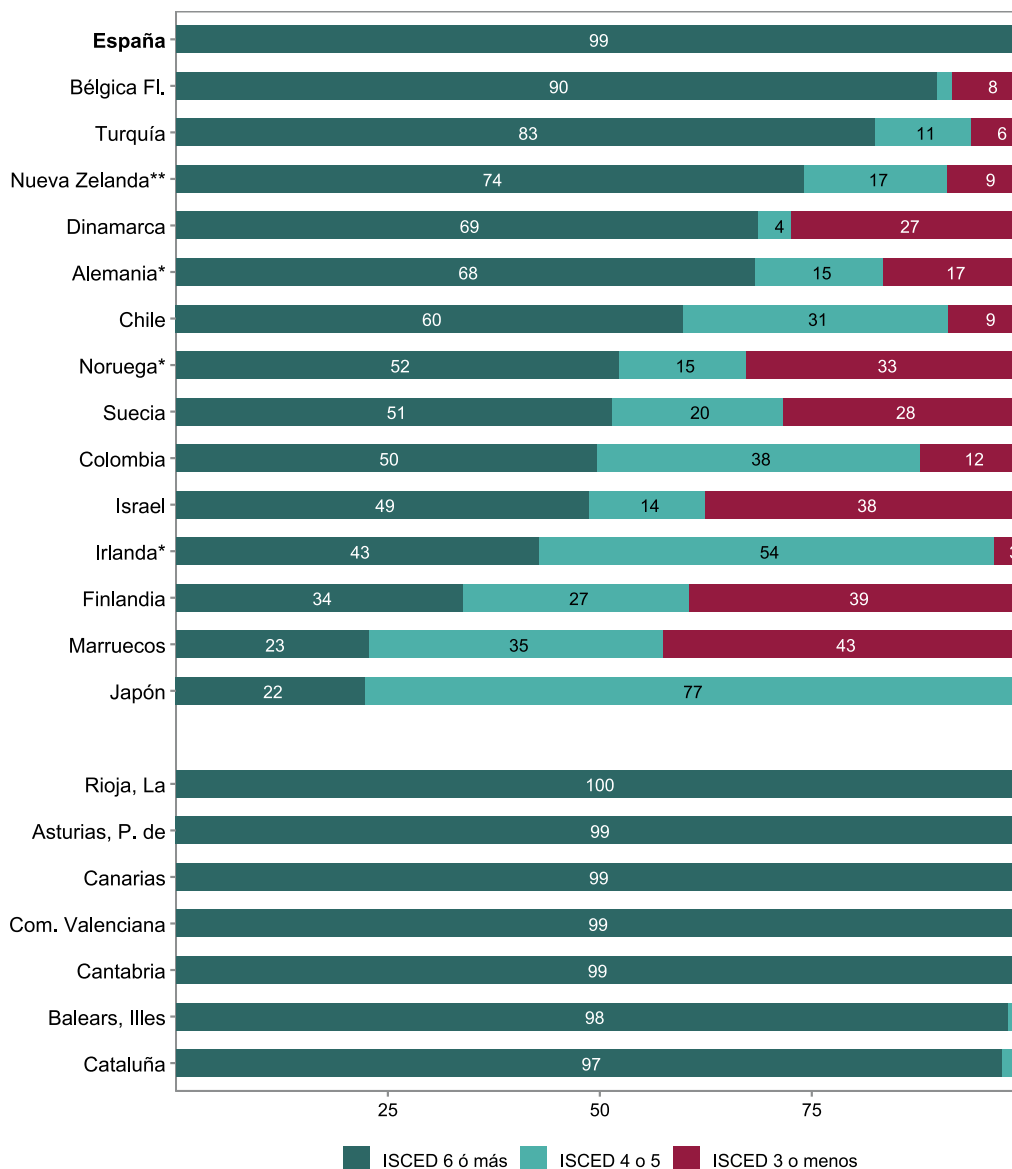
En el extremo opuesto, Japón presenta el porcentaje más bajo de personal con formación universitaria (22 %). Sin embargo, su estructura formativa se caracteriza por una elevada proporción de profesionales con formación postsecundaria no universitaria o de ciclo corto terciario (niveles ISCED 4–5), que alcanza al 77 % del personal. Este patrón refleja un modelo de cualificación intermedia ampliamente consolidado en su sistema de Educación Infantil.

Asimismo, varios países muestran una presencia significativa de personal con niveles de formación equivalentes a la educación secundaria o inferiores (ISCED 3 o menos). Este es el caso de Dinamarca (27 %), Noruega (33 %), Suecia (28 %), Israel (38 %), Finlandia (39 %) y Marruecos (43 %), donde entre una cuarta parte y casi la mitad del personal se sitúa en estos niveles formativos. En Finlandia y Marruecos, este grupo constituye incluso el segmento mayoritario, lo que pone de manifiesto diferencias estructurales más profundas en la cualificación del personal en comparación con los sistemas altamente profesionalizados del primer conjunto de países.

Estas divergencias formativas están estrechamente relacionadas con la estructura profesional y la distribución de roles previamente analizadas. En los sistemas con una mayor presencia de personal asistente o de apoyo —cuyas funciones se orientan principalmente hacia el cuidado más que hacia la labor pedagógica— es habitual encontrar niveles de cualificación medios o bajos más extendidos. En contraste, los sistemas con un enfoque predominantemente educativo, como España, tienden a exigir niveles formativos más elevados, homogéneos y directamente vinculados con titulaciones de carácter universitario.

En el ámbito autonómico (Figura 2.3), los resultados muestran una elevada homogeneidad en los niveles de cualificación del personal educativo, coherente con el patrón nacional. En todas las comunidades analizadas, la formación universitaria (niveles ISCED 6 o superiores) es prácticamente universal. La Rioja alcanza el 100 % de personal con este nivel formativo, mientras que Cataluña, la comunidad con el valor más bajo, registra no obstante un 97 %. Estos resultados confirman el alto grado de profesionalización y cualificación del personal de Educación Infantil en todo el territorio español.

Figura 2.3 Porcentaje de equipo educativo según el nivel educativo finalizado. Países participantes y CC. AA.



* Las estimaciones deben interpretarse con precaución debido a un mayor riesgo de sesgo por falta de respuesta.

** Los datos representan únicamente a los encuestados incluidos en la muestra y no a la población objetivo de la encuesta.

2.1.4. Equipo educativo y tipo de contrato según su jornada

La evidencia internacional muestra que el tipo de contrato del profesorado de Educación Infantil —ya sea a jornada completa o jornada parcial— no determina por sí solo la carga real de trabajo ni el tiempo efectivo dedicado a tareas educativas. Diversos estudios indican que tanto docentes con contratos completos como parciales realizan cantidades significativas de trabajo fuera de las horas contratadas, especialmente en tareas administrativas, preparación de actividades y documentación pedagógica. Por ejemplo, Wang (2020) observa que el trabajo no remunerado aparece en ambos colectivos, aunque en los contratos a tiempo completo suele

acumularse un volumen absoluto mayor, mientras que en los contratos a jornada parcial la proporción de horas extra, respecto a las horas contratadas puede resultar incluso más elevada.

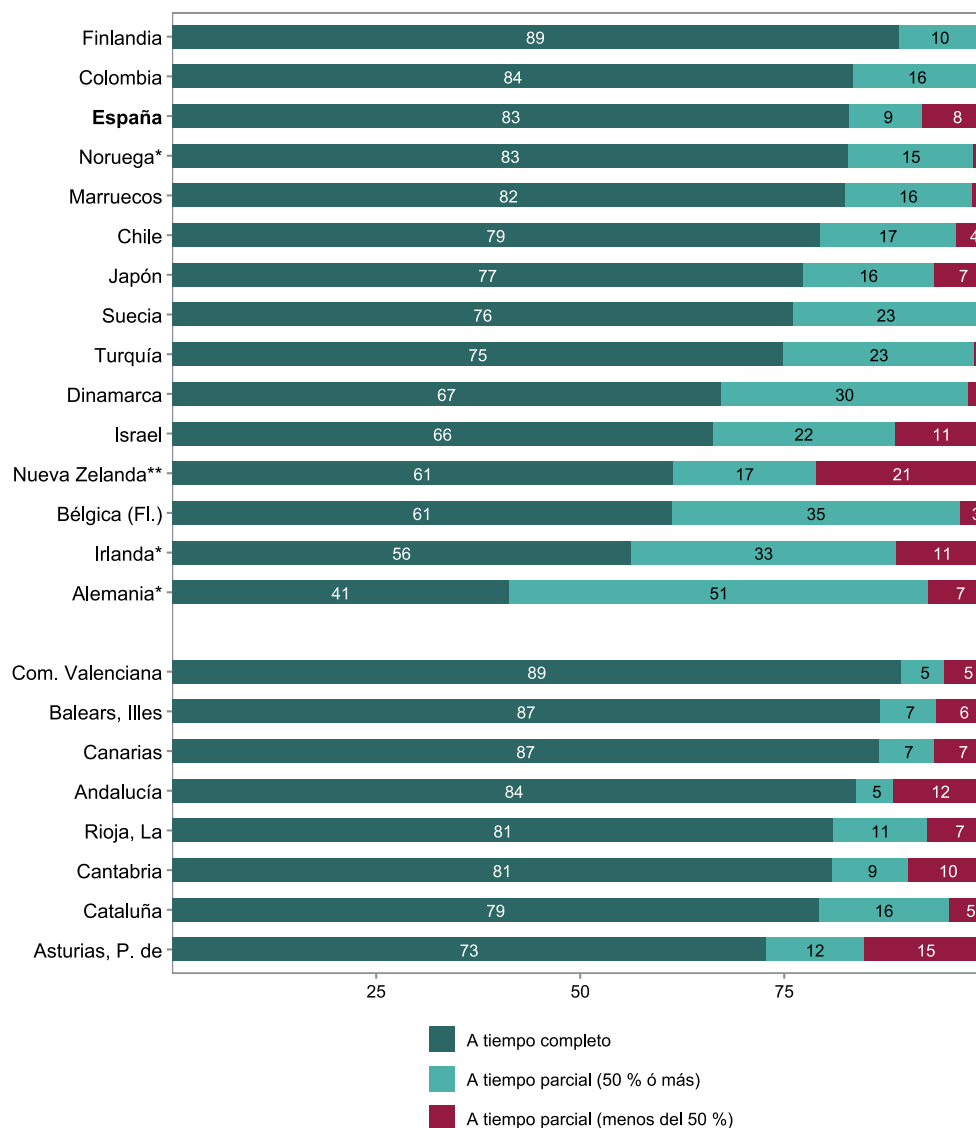
Investigaciones con diarios de tiempo y muestreos aleatorios del día laboral en Australia confirman que menos del 30 % de la jornada se dedica a interacciones educativas ininterrumpidas, independientemente del tipo de contrato (Harper, Wilson & McGrath-Champ, 2025). Estos estudios muestran que las demandas del puesto —documentación, interrupciones continuas y tareas logísticas— afectan de modo similar a personal con dedicación completa y parcial, lo que cuestiona la idea de que la jornada contractual refleje fielmente la carga laboral real (Harrison, 2024).

Desde el ámbito de la política educativa, la OCDE (2022) subraya que los contratos de jornada parcial suelen asociarse a menor estabilidad laboral y mayor rotación, pero advierte que transformar horas parciales en completas no mejora automáticamente las condiciones de trabajo si no se aborda simultáneamente la sobrecarga administrativa y la falta de tiempo protegido para la planificación. En la misma línea, revisiones internacionales sobre la fuerza laboral de Educación Infantil muestran que la presión laboral y el riesgo de agotamiento profesional dependen más de las demandas del puesto y de los recursos organizativos que del tipo de contrato en sentido estricto (Wong et al., 2022). En conjunto, la literatura coincide en que el contrato —completo o parcial— influye en la estabilidad y disponibilidad laboral del profesorado, pero no predice adecuadamente la carga efectiva de trabajo, dado que ambos colectivos experimentan tiempo extra no remunerado y exigencias similares. Para mejorar las condiciones reales del profesorado, la investigación y la política educativa señalan la necesidad de reforzar los recursos del centro, reducir tareas no pedagógicas y garantizar tiempos protegidos, más allá de modificar únicamente la duración contractual. TALIS Educación Infantil 2024 recoge información detallada sobre la jornada laboral -a tiempo completo o parcial-.

La Figura 2.4 muestra el porcentaje de personal que tiene contrato completo o parcial de más o menos del 50 %. En cuanto a la dedicación laboral, Finlandia destaca como el país con mayor inserción a tiempo completo, con un 89 % del personal educativo trabajando a jornada completa. Le siguen Colombia (84 %), España (83 %), Noruega (83 %) y Marruecos (82 %), todos ellos con niveles superiores al 80 %. En España, el porcentaje restante se distribuye de manera equilibrada entre contratos a tiempo parcial superiores al 50 % de la jornada e inferiores a dicho umbral. Esta estructura podría reflejar las dinámicas de entrada en la profesión, donde las jornadas reducidas funcionan como mecanismos de incorporación progresiva antes de acceder a dedicaciones completas.

A partir de este grupo de países con mayor estabilidad contractual, la proporción de empleo a tiempo completo disminuye gradualmente. Alemania presenta el valor más bajo (41 %), acompañado de un elevado porcentaje de contratos a tiempo parcial con jornadas superiores al 50 % (51 %), lo que apunta a un modelo de parcialidad extendida más que a una proliferación de empleos de muy corta duración. Un patrón singular se observa en Nueva Zelanda, donde el 21 % del personal trabaja menos del 50 % de la jornada, una proporción incluso superior a la de quienes cuentan con dedicaciones parciales más amplias (17 %). Con todo, la tendencia general indica que, a medida que desciende el empleo a tiempo completo, el trabajo a tiempo parcial tiende a concentrarse en jornadas superiores al 50 %, lo que sugiere una preferencia por modelos de parcialidad amplia.

Figura 2.4 Porcentaje de equipo educativo según el tipo de jornada laboral. Países participantes y CC.AA.



* Las estimaciones deben interpretarse con precaución debido a un mayor riesgo de sesgo por falta de respuesta.

** Los datos representan únicamente a los encuestados incluidos en la muestra y no a la población objetivo de la encuesta

En el ámbito autonómico, los resultados revelan una notable consistencia con el patrón nacional, aunque con ciertas variaciones en la distribución de modalidades contractuales. La Comunitat Valenciana presenta la mayor proporción de personal educativo a tiempo completo (89 %), seguida de Illes Balears (87 %), Canarias (87 %) y Andalucía (84 %). En esta última, no obstante, también se observa una proporción superior a la media de contratos parciales inferiores al 50 % (12 %), lo que indica cierta polarización entre empleos de dedicación completa y contratos de dedicación reducida. Por debajo de la media nacional (83 %) se sitúan La Rioja (81 %), Cantabria (81 %), Cataluña (79 %) y el Principado de Asturias (73 %). Este último destaca especialmente al combinar el porcentaje más bajo de contratos a tiempo completo con una elevada presencia de empleo parcial inferior al 50 % (15 %), lo que podría reflejar características específicas del mercado laboral regional o de la organización interna del sector.

2.1.5. Equipo educativo y tipo de contrato según su duración

La literatura internacional señala que la estabilidad contractual es uno de los factores más relevantes para comprender las condiciones laborales del profesorado de Educación Infantil. Diversos estudios muestran que los contratos indefinidos se asocian a mayor permanencia en el puesto, más oportunidades de formación continua y menor riesgo de agotamiento profesional, mientras que los contratos temporales o de duración determinada se vinculan con una mayor rotación, menor acceso a beneficios y mayor inseguridad laboral (OECD, 2022). Esta relación se observa de forma consistente en sistemas educativos con distintos niveles de financiación y marcos normativos.

En investigaciones realizadas en centros de Educación Infantil, se ha encontrado que el personal con contratos temporales experimenta mayores niveles de inestabilidad psicológica, menor autonomía profesional y una percepción más intensa de las demandas laborales, lo que incrementa el riesgo de *burnout* y la intención de abandonar el sector (Jeon et al., 2021; Farewell et al., 2021). Estas condiciones afectan también al clima organizativo, ya que la alta rotación derivada de la temporalidad reduce la continuidad de las relaciones pedagógicas con la infancia, consideradas un elemento central para la calidad educativa.

A nivel de tareas, la temporalidad suele coincidir con una mayor carga de funciones logísticas o auxiliares, mientras que los contratos indefinidos suelen asumir roles pedagógicos más estables y responsabilidades de coordinación (OECD, 2022). Esto repercute tanto en las oportunidades de desarrollo profesional como en la valoración social del puesto.

En países donde el empleo temporal es común en Educación Infantil, las investigaciones alertan de que la alta proporción de contratos temporales contribuye a la precarización estructural del sector: salarios más bajos, dificultad para planificar la carrera profesional y menor participación en decisiones pedagógicas. La evidencia apunta a que la temporalidad, incluso cuando se combina con jornadas parciales o discontinuas, constituye uno de los principales predictores de la insatisfacción laboral (Bonal & Scandurra, 2019; OECD, 2022).

En conjunto, la investigación concluye que el tipo de contrato —indefinido o de duración determinada— influye de manera significativa en la estabilidad, el bienestar docente y la calidad del entorno educativo, siendo la temporalidad un factor de riesgo reconocido para la continuidad pedagógica y la retención de profesionales. Reducir la temporalidad y mejorar la estabilidad contractual se considera una medida prioritaria para fortalecer la calidad de los servicios de Educación Infantil.

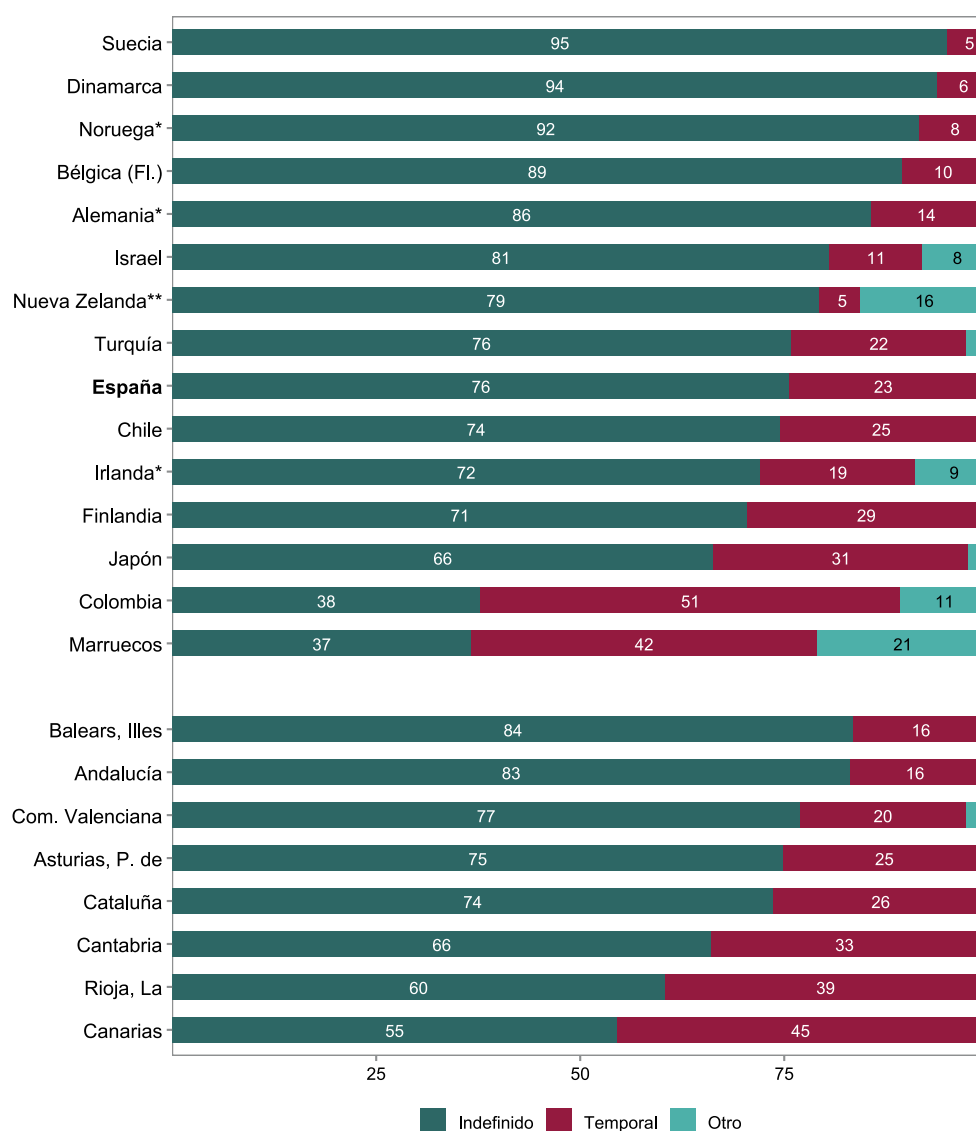
Los datos del estudio TALIS Educación Infantil 2024 evidencian una notable variabilidad entre países respecto al tipo de contrato predominante —indefinido, temporal u otro—, reflejando diferencias estructurales en la organización, regulación y gestión del sector de Educación Infantil a nivel internacional.

De la Figura 2.5 se infiere que los sistemas escandinavos se distinguen por una elevada estabilidad laboral. En Suecia (95 %), Dinamarca (94 %) y Noruega (92 %), prácticamente la totalidad del personal educativo dispone de contratos indefinidos, consolidando a estos países como referentes en términos de seguridad laboral y estabilidad profesional. A partir de este grupo, la proporción de contratos indefinidos disminuye progresivamente entre los países participantes. España, con un 76 % de contratos indefinidos, se ubica en la segunda mitad de la tabla comparativa, lejos de los niveles de estabilidad observados en los sistemas nórdicos. En contraste, Colombia y Marruecos presentan un patrón inverso al de la mayoría de los sistemas: en estos países, la proporción de contratos temporales supera a la de contratos indefinidos. En Colombia, el 51 % del personal cuenta con contratos temporales frente al 38 % con contrato indefinido, mientras que en Marruecos estas cifras son del 42 % y 37 %, respectivamente. Estos casos evidencian una mayor inestabilidad laboral estructural en comparación con los demás sistemas analizados.

A nivel autonómico, las diferencias en la estabilidad contractual son más pronunciadas que en otros aspectos analizados, mostrando una heterogeneidad territorial considerable. Por encima de la media nacional (76 %) se sitúan Illes Balears (84 %), Andalucía (83 %) y la Comunitat Valenciana (77 %), con niveles elevados de contratación indefinida y, por tanto, una proporción de contratos temporales igual o inferior al 20 %. A continuación, se encuentran el Principado de Asturias y Cataluña, con valores cercanos a la media nacional, donde la estructura contractual comienza a mostrar una tendencia creciente hacia el uso de contratos temporales en la Educación

Infantil. En el extremo opuesto, Cantabria (66 %), La Rioja (60 %) y, especialmente, Canarias (55 %) se alejan significativamente del patrón general, con una elevada proporción de personal con contratos temporales, que supera en todos los casos un tercio del total y alcanza hasta el 45 % en Canarias. Estos resultados sugieren que determinados territorios presentan una mayor inestabilidad laboral, lo que podría afectar tanto a la retención del personal educativo como a la continuidad de los proyectos pedagógicos en la Educación Infantil.

Figura 2.5. Porcentaje de equipo educativo según su tipo de contrato laboral. Países participantes y CC. AA.



* Las estimaciones deben interpretarse con precaución debido a un mayor riesgo de sesgo por falta de respuesta.

** Los datos representan únicamente a los encuestados incluidos en la muestra y no a la población objetivo de la encuesta.

2.2. Perfil de los centros

Los sistemas de Educación y Atención a la Primera Infancia presentan una notable diversidad en cuanto al equilibrio entre la provisión pública y privada. Esta combinación incide directamente en la capacidad de los sistemas para garantizar la equidad en el acceso y la calidad de la oferta educativa: una financiación pública insuficiente o una dependencia excesiva de la provisión privada puede limitar la participación de los niños que más se beneficiarían de estos servicios (OCDE, 2025; Leseman y Slot, 2025).

La Figura 2.6 muestra resultados relevantes sobre la distribución de la titularidad pública y privada en los sistemas de Educación Infantil de segundo ciclo. En términos generales, los países pueden agruparse en tres grandes bloques según el peso relativo de la gestión estatal.

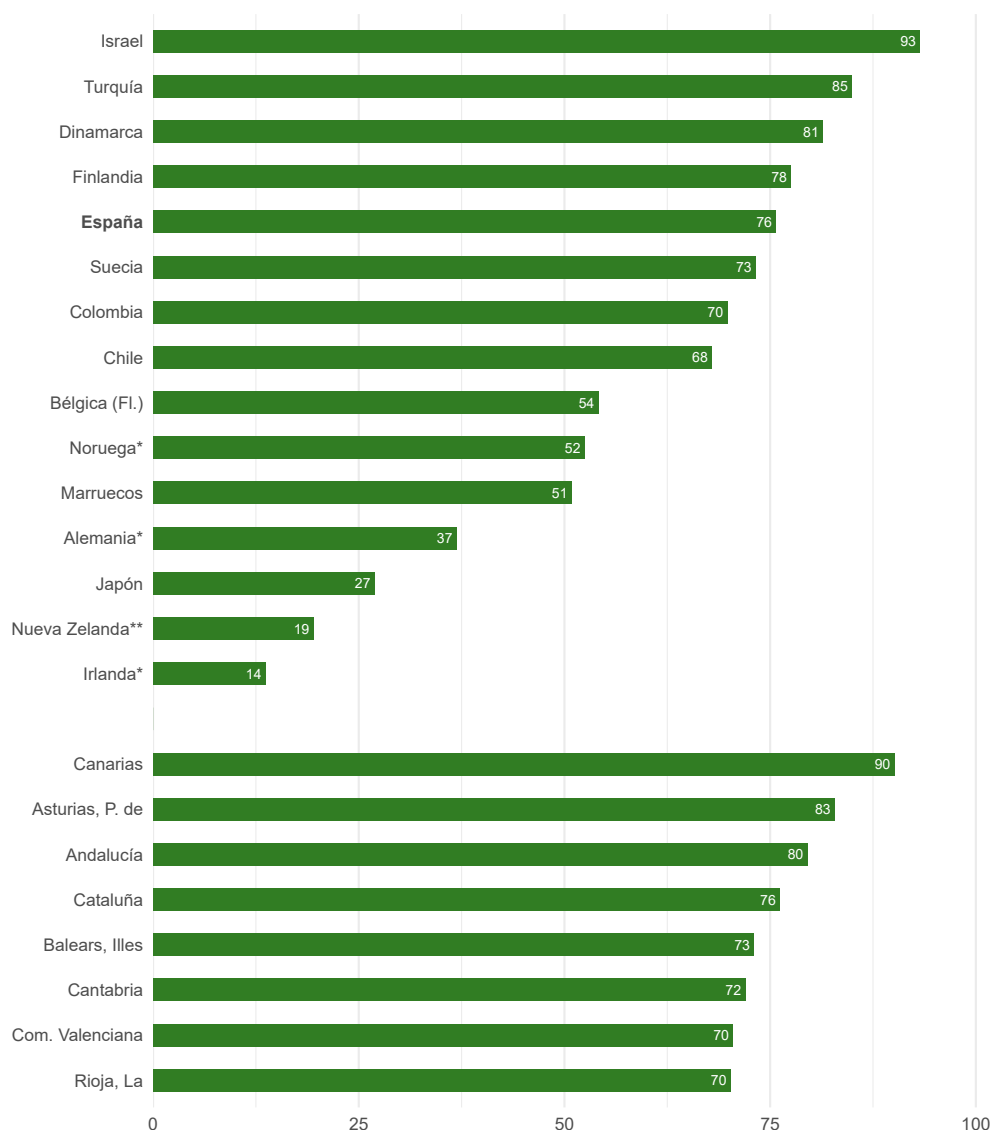
El primer bloque está compuesto por aquellos países donde predomina la titularidad pública, con al menos el 60 % de los centros bajo gestión estatal. Entre ellos se encuentran Israel (93 %), Turquía (85 %), Dinamarca (81 %), España (76 %), Finlandia (78 %), Suecia (73 %), Colombia (70 %) y Chile (68 %). En estos sistemas, la oferta pública desempeña un papel central, lo que suele estar asociado a una regulación más homogénea y a una cobertura más amplia y universal.

El segundo grupo incluye países con un equilibrio más mixto entre titularidad pública y privada, como la Comunidad Flamenca de Bélgica (54 %), Noruega (52 %) y Marruecos (51 %), donde la gestión privada tiene una presencia significativa pero no predominante.

Finalmente, el tercer bloque agrupa a los países donde la titularidad privada supera ampliamente a la pública, con menos de la mitad de los centros gestionados por la administración. Este es el caso de Alemania (37 %), Japón (27 %), Nueva Zelanda (19 %) e Irlanda (14 %), destacando especialmente este último, donde el 86 % de los centros pertenece al sector privado.

En el caso de España, la proporción de centros públicos (76 %) sitúa al país dentro del bloque de predominio estatal, alineándose con los modelos nórdicos y mediterráneos que favorecen un acceso más universal y una regulación más homogénea. Al mismo tiempo, la participación del sector privado contribuye a complementar la red pública y a ampliar la cobertura territorial del sistema. A nivel autonómico, también se observan diferencias en la prevalencia de la gestión pública. Canarias destaca con un 90 % de centros públicos, seguido por el Principado de Asturias (83 %) y Andalucía (80 %), todos por encima de la media nacional (76 %). En niveles próximos a la media se sitúan Cataluña (76 %), Illes Balears (73 %) y Cantabria (72 %), donde la gestión pública sigue siendo mayoritaria, aunque con una participación creciente del sector privado. Finalmente, Comunitat Valenciana y La Rioja presentan la proporción más baja de centros públicos (70 %), reflejando una red más equilibrada entre titularidad pública y privada (Figura 2.6).

Figura 2.6 Porcentaje de centros de titularidad pública. Países participantes y CC.AA.



* Las estimaciones deben interpretarse con precaución debido a un mayor riesgo de sesgo por falta de respuesta.

** Los datos representan únicamente a los encuestados incluidos en la muestra y no a la población objetivo de la encuesta.

2.3. Prácticas docentes

El conjunto de prácticas pedagógicas que se llevan a cabo en la Educación Infantil constituye un eje fundamental para comprender la calidad y el enfoque de los sistemas educativos durante la primera infancia. En este tramo educativo, el personal docente desempeña un papel clave en la creación de entornos de aprendizaje que favorecen el desarrollo integral de los niños, abarcando dimensiones tan esenciales como la alfabetización temprana, las habilidades socioemocionales, el desarrollo numérico, el lenguaje, el juego y la exploración, la sensibilización hacia la diversidad y la implicación de las familias.

Diversos estudios destacan la importancia de estas prácticas para el desarrollo integral de la infancia. Por ejemplo, Denham y Zinsser (2014) subrayan que la regulación emocional y las habilidades sociales tempranas son fundamentales para el aprendizaje y la interacción social posteriores, mientras que Snow, Burns y Griffin (1998) evidencian que la alfabetización y el desarrollo del lenguaje en los primeros años sientan las bases del éxito académico futuro. En este sentido, la investigación internacional refuerza la necesidad de un enfoque educativo integral que combine competencias cognitivas, socioemocionales y de participación familiar (OCDE, 2024; Consejo Nacional de Currículo y Evaluación, 2024).

Los apartados que siguen analizan de manera detallada los resultados del estudio internacional TALIS Educación Infantil 2024, que recoge la frecuencia con la que el equipo educativo realiza diversas actividades en su labor diaria. Este análisis permite identificar patrones internacionales, comparar la situación de España con la de otros países participantes y examinar también las diferencias entre comunidades autónomas. En particular, se abordan las prácticas destinadas a promover la alfabetización precoz, el desarrollo de habilidades sociales, la alfabetización numérica temprana, el desarrollo emocional, el fomento del juego y la exploración, el desarrollo del lenguaje, la sensibilización y aceptación de la diversidad y la implicación de las familias en el proceso educativo.

En conjunto, estos apartados ofrecen una visión amplia y comparada de las prácticas habituales en Educación Infantil dentro y fuera de España, permitiendo analizar la coherencia entre las prioridades educativas, la implementación real en los centros y la diversidad de enfoques pedagógicos adoptados en el panorama internacional.

2.3.1. Prácticas realizadas para el desarrollo de las habilidades sociales

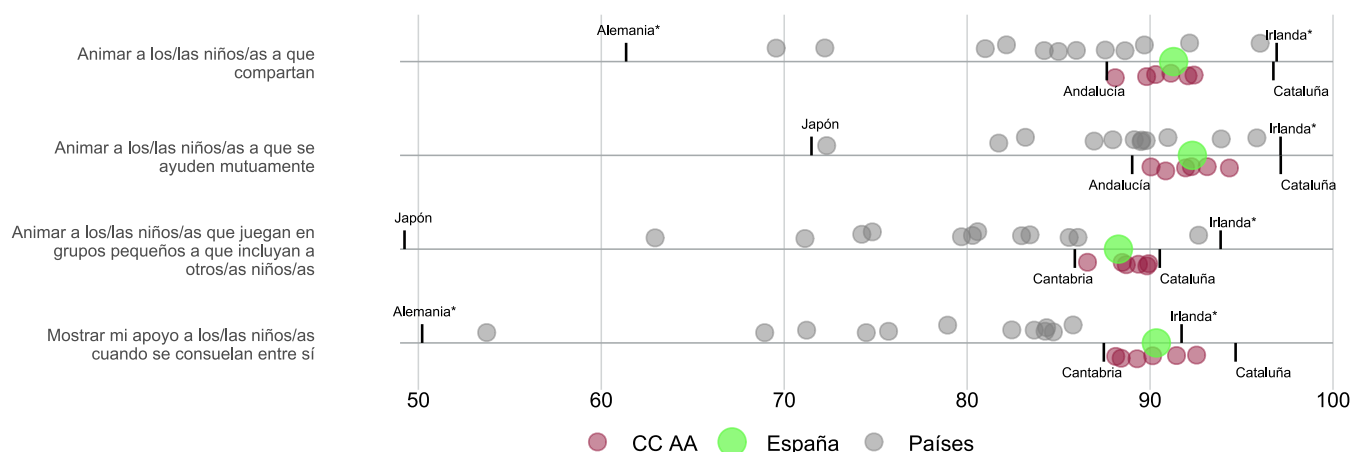
En la etapa de Educación Infantil, las actividades orientadas a desarrollar las habilidades sociales, como animar a los niños a ayudarse mutuamente y a expresar sus emociones, son especialmente frecuentes. En todos los sistemas educativos participantes, entre las prácticas más utilizadas a lo largo de la semana laboral, las más representadas están vinculadas al desarrollo socioemocional, frente a una menor frecuencia de actividades relacionadas con la lectoescritura y el cálculo, siendo el cálculo la menos habitual.

El desarrollo social constituye una prioridad fundamental en la primera infancia, dado su papel central en el aprendizaje de otras áreas (Denham y Zinsser, 2014; Zins et al., 2007). Si bien las habilidades sociales se desarrollan a lo largo de la vida, las experiencias tempranas tienden a tener un impacto más duradero, y la educación primaria y secundaria debe basarse en los aprendizajes adquiridos durante esta etapa (OCDE, 2024).

Las Figuras 2.7a y 2.7b presentan los porcentajes de docentes que realizan al menos una vez al día actividades relacionadas con el desarrollo de habilidades sociales en la infancia, incluyendo la promoción del compartir, la ayuda mutua, la inclusión en juegos en grupos pequeños y el apoyo emocional cuando los niños se consuelan entre sí.

A nivel internacional, los valores más bajos se observan en Alemania y en Japón. En concreto en Alemania, con 61 % de docentes que animan a los niños a compartir, 72 % que fomentan la ayuda mutua, 63 % que promueven la inclusión en juegos en grupos pequeños y 50 % que muestran apoyo cuando los niños se consuelan, lo que evidencia una menor frecuencia de estas actividades socioemocionales. Otros valores relativamente bajos incluyen a Japón, con 70 % en compartir, 71 % en ayuda mutua, 49 % en inclusión en juegos y 54 % en apoyo emocional, y Marruecos, con 72 % en compartir y 71 % en apoyo emocional. Por el contrario, los valores máximos se registran en Irlanda, con 97% en animar a compartir y ayuda mutua, 94 % en inclusión en juegos y 92 % en apoyo emocional, y en Chile, con 96 % en compartir y 96% en ayuda mutua, 93 % en inclusión y 84% en apoyo emocional, reflejando un fuerte énfasis en la promoción de habilidades sociales.

Figura 2.7a Porcentaje de equipo educativo que afirma realizar una o más veces al día las siguientes actividades ligadas al desarrollo de habilidades sociales. Países participantes y CC. AA.



Nota: Cada punto gris representa un país y cada punto rojo una comunidad autónoma; los países o comunidades autónomas que alcanzan los valores extremos se han representado con una barra vertical negra.

* Las estimaciones deben interpretarse con precaución debido a un mayor riesgo de sesgo por falta de respuesta.

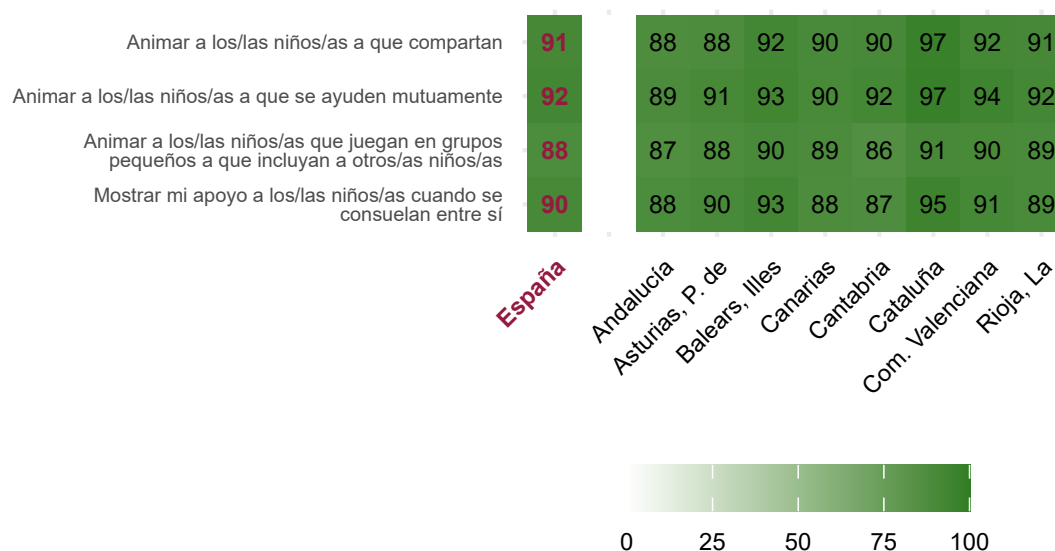
** Los datos representan únicamente a los encuestados incluidos en la muestra y no a la población objetivo de la encuesta

De acuerdo con la Figura 2.7a España, al compararse en el entorno internacional, muestra cifras elevadas y cercanas a los máximos internacionales: 91 % en animar a compartir, 92 % en ayuda mutua, 88 % en inclusión en juegos y 90 % en apoyo emocional, superando ampliamente a países con valores más bajos como Alemania o Japón y situándose ligeramente por debajo de Irlanda y Chile en algunas dimensiones, destacando así por una práctica diaria consistente en el desarrollo de habilidades socioemocionales.

Dentro de las comunidades autónomas (Figura 2.7b), los resultados muestran igualmente heterogeneidad. La Figura 2.7b corresponde a un mapa de calor, es decir, una representación visual de datos que utiliza una escala de colores para mostrar la magnitud de los valores dentro de la matriz; su objetivo es facilitar la identificación rápida de patrones, concentraciones, variaciones y anomalías, de modo que los tonos más oscuros indican valores altos en la escala o indicador que se está midiendo, mientras que tonos más claros representan valores bajos, permitiendo así interpretar grandes cantidades de información de forma intuitiva y detectar tendencias que podrían pasar desapercibidas en tablas numéricas tradicionales. Esta descripción aplica a todas las figuras de color de este capítulo y por extensión del informe.

La comunidad con los valores más altos es Cataluña, con 97 % en animar a compartir, 97 % en ayuda mutua, 91 % en inclusión y 95 % en apoyo emocional, seguida de cerca por Illes Balears, con 92 % en compartir, 93 % en ayuda mutua, 90 % en inclusión y 93 % en apoyo emocional, y la Comunitat Valenciana, con 92 %, 94 %, 90 % y 91 % respectivamente. Por otro lado, los valores más bajos se observan en Andalucía, con 88 % en compartir, 89 % en ayuda mutua, 87 % en inclusión y 88 % en apoyo, cifras que, aunque inferiores al máximo, siguen siendo elevadas en términos absolutos y superiores a muchos países.

Figura 2.7b Porcentaje de equipo educativo que afirma realizar una o más veces al día las siguientes actividades ligadas al desarrollo de habilidades sociales. España y CC. AA.



2.3.2. Prácticas realizadas para fomentar el desarrollo emocional

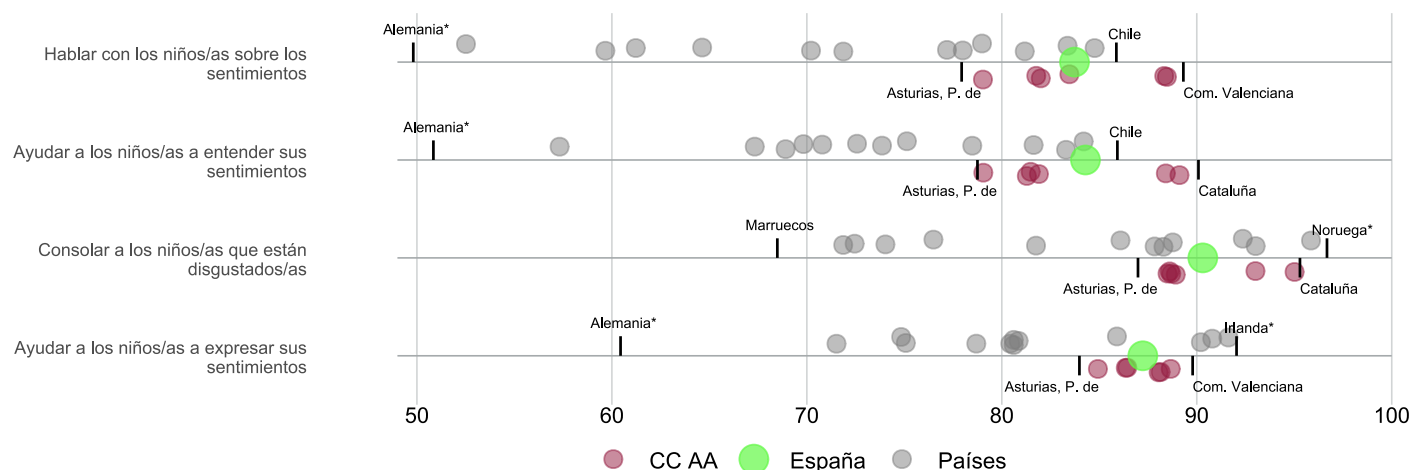
En la etapa de Educación Infantil, las actividades orientadas a fomentar el desarrollo emocional de los niños, así como a apoyar la expresión de sus sentimientos, son especialmente frecuentes.

El desarrollo emocional es un componente esencial en la primera infancia, dado que favorece el progreso en otras áreas de aprendizaje (Denham y Zinsser, 2014; Zins et al., 2007). Por ejemplo, los niños capaces de regular sus emociones y respetar turnos se involucran más activamente en el aprendizaje y establecen relaciones positivas.

Las Figuras 2.8a y 2.8b presentan los porcentajes de docentes que afirman realizar al menos una vez al día actividades vinculadas al desarrollo emocional de la infancia, incluyendo hablar sobre sentimientos, ayudar a comprenderlos, consolar a los niños disgustados y fomentar la expresión de emociones.

Del análisis por países se extrae que los valores mínimos se encuentran en Alemania, con 50 % de docentes que hablan con los niños sobre sus sentimientos, 51 % que ayudan a entenderlos, 72 % que consuelan a los niños disgustados y 60 % que fomentan la expresión emocional, reflejando una menor frecuencia en estas prácticas comparado con otros países. Otros países con valores relativamente bajos incluyen Marruecos (53 %, 57 %, 68 % y 72 %) y Turquía (60 %, 70 %, 76 % y 80 %). En contraste, los valores máximos se observan en Noruega, con 83 % en hablar sobre sentimientos, 82 % en ayudar a entenderlos, 97 % en consolar y 90 % en expresión de emociones, así como en Chile, con 86 %, 86 %, 92 % y 92 % respectivamente, y en Irlanda, con 81 %, 83 %, 93 % y 92 %. España, con 84 % en hablar sobre sentimientos, 84 % en ayudar a entenderlos, 90 % en consolar y 87 % en fomentar la expresión emocional, se sitúa claramente cerca de los máximos internacionales y por encima de países como Alemania, Marruecos o Turquía, mostrando una práctica consolidada en el desarrollo emocional diario (Figura 2.8a).

Figura 2.8a Porcentaje de equipo educativo que afirma realizar una o más veces al día las siguientes actividades ligadas al desarrollo emocional. Países participantes y CC. AA.



Nota: Cada punto gris representa un país y cada punto rojo una comunidad autónoma; los países o comunidades autónomas que alcanzan los valores extremos se han representado con una barra vertical negra.

* Las estimaciones deben interpretarse con precaución debido a un mayor riesgo de sesgo por falta de respuesta.

** Los datos representan únicamente a los encuestados incluidos en la muestra y no a la población objetivo de la encuesta

Dentro de las comunidades autónomas (Figura 2.8b), los resultados evidencian heterogeneidad, aunque en general las cifras son elevadas. La comunidad con menor frecuencia relativa es Principado de Asturias, con 78 % en hablar sobre sentimientos, 79 % en ayudar a entenderlos, 87 % en consolar y 84 % en fomentar la expresión, aunque incluso estos valores superan a muchos países internacionales. En el extremo superior destacan Cataluña y Comunitat Valenciana, con Cataluña registrando 88 % en hablar sobre sentimientos, 90 % en comprensión, 95 % en consolar y 85 % en expresión emocional, y Comunitat Valenciana con 89 %, 89 %, 93 % y 90 % respectivamente. Illes Balears también se sitúa cerca de los máximos, con 88 %, 88 %, 95 % y 86 %.

Figura 2.8b Porcentaje de equipo educativo que afirma realizar una o más veces al día las siguientes actividades ligadas al desarrollo emocional. España y CC. AA.



2.3.3. Actividades ligadas a promover la sensibilización y la aceptación de la diversidad

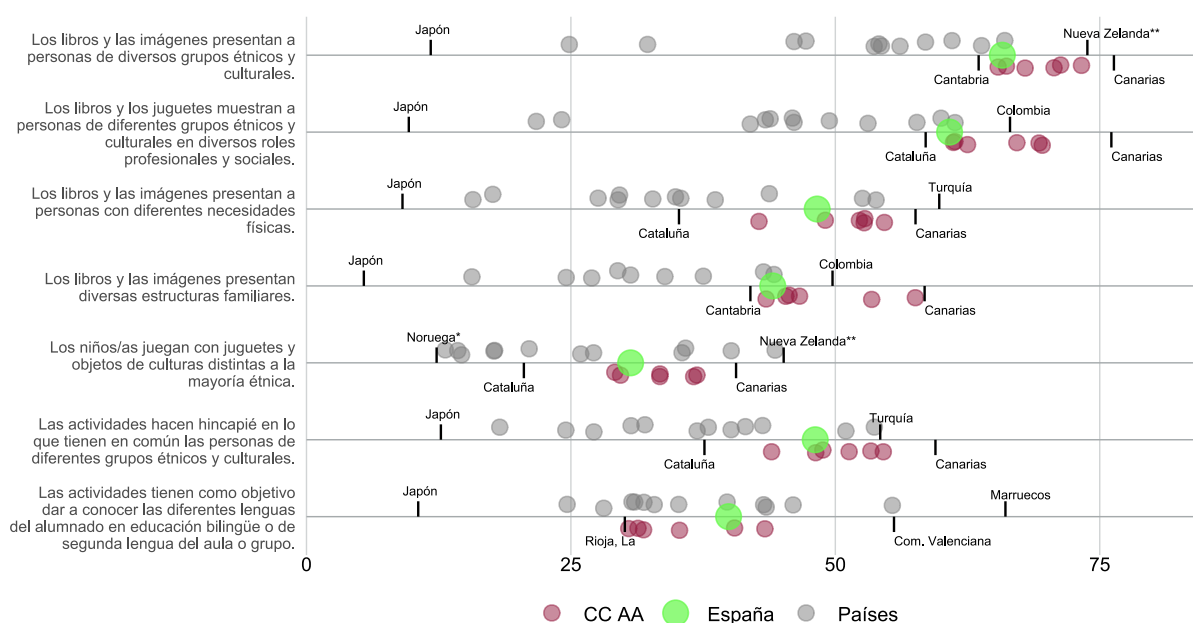
Promover la sensibilización y la aceptación de la diversidad en los centros de Educación Infantil contribuye a que todos los niños y niñas, así como sus familias, se sientan incluidos y bienvenidos, facilitando que más menores se beneficien de una educación de alta calidad. Incluso en contextos donde los centros presentan cierta homogeneidad en cuanto a los antecedentes familiares o culturales del alumnado, fomentar la apertura a la diversidad mediante actividades que expongan a los niños a diferentes lenguas, capacidades físicas y características personales constituye una base importante para la construcción de sociedades inclusivas en el futuro. La evidencia indica que los niños que muestran mayor apertura a perspectivas, valores y formas de diversidad presentan menores índices de participación en acoso escolar, rechazan estereotipos y desarrollan relaciones más positivas con sus compañeros y docentes (OCDE, 2024).

TALIS Educación Infantil 2024 recopiló información del personal docente sobre la eficacia de distintas prácticas dirigidas a promover la sensibilización y aceptación de la diversidad en la Educación Infantil. Entre estas se incluyen el uso de libros, dibujos y otros materiales que reflejan características diversas (por ejemplo, personas de distintas etnias y grupos culturales, personas con necesidades físicas diversas), así como actividades específicas que fomentan la conciencia sobre diferencias y similitudes entre los niños y oportunidades para jugar con juguetes y objetos procedentes de otras culturas. La encuesta considera además la atención a distintos colectivos de alumnado, como aquellos cuya lengua materna difiere de la utilizada en el centro, niños procedentes de hogares con desventajas socioeconómicas y niños con necesidades educativas especiales.

En la Figura 2.9a se observa que a nivel internacional existe una amplia variación en el grado de implementación de estas prácticas. De manera general, disponer de libros e imágenes que reflejen diversidad es la práctica más habitual, en comparación con la realización de actividades específicas de sensibilización o el juego con juguetes y objetos culturales diversos. En concreto, Japón presenta los peores porcentajes, donde solo 12 % de los docentes utiliza libros e imágenes que presentan personas de diversos grupos étnicos y culturales, 10 % muestra diferentes roles profesionales y 5 % representa estructuras familiares diversas, mostrando una baja frecuencia en la integración de la diversidad en el aula. Otros países con porcentajes bajos son Finlandia y Noruega, con 25 % y 32 % respectivamente en la inclusión de diversidad étnica, y 15 % y 16 % en representación de necesidades físicas. En contraste, los valores más altos se observan en Nueva Zelanda,

con 74 % en diversidad étnica y 55 % en plurilingüismo; y Marruecos, que alcanza 66 % en dar a conocer diferentes lenguas. España, globalmente, alcanza 66 % en diversidad étnica, 61 % en roles profesionales, 48 % en necesidades físicas, 44 % en estructuras familiares, 31 % en multiculturalidad en el juego, 48 % en enfatizar aspectos comunes y 40 % en plurilingüismo, situándose por encima de Finlandia, Japón o Noruega, y cercana a los países con valores máximos.

Figura 2.9a Porcentaje de equipo educativo que afirma realizar una o más veces al día las siguientes actividades ligadas a la diversidad y la mejora de la inclusión. Países participantes y CC. AA.

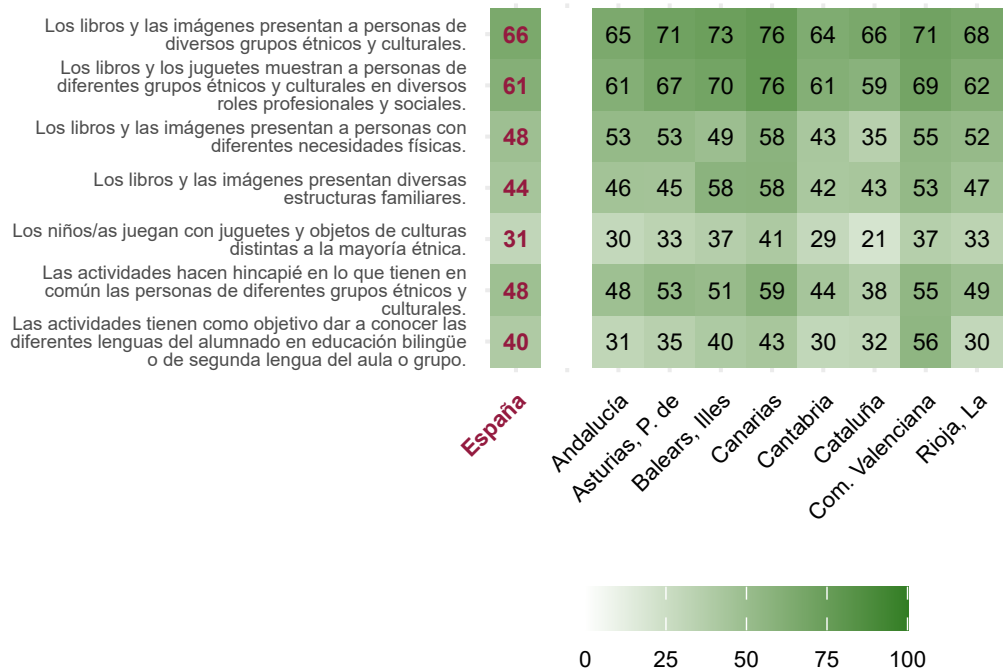


Nota: Cada punto gris representa un país y cada punto rojo una comunidad autónoma; los países o comunidades autónomas que alcanzan los valores extremos se han representado con una barra vertical negra.

* Las estimaciones deben interpretarse con precaución debido a un mayor riesgo de sesgo por falta de respuesta.

** Los datos representan únicamente a los encuestados incluidos en la muestra y no a la población objetivo de la encuesta

Figura 2.9b Porcentaje de equipo educativo que afirma realizar una o más veces al día las siguientes actividades ligadas a la diversidad y la mejora de la inclusión. España y CC. AA.



Dentro de las comunidades autónomas (Figura 2.9b), los extremos también son claros. Los porcentajes más bajos se observan en Cataluña en representar necesidades físicas (35 %) y 21 % en multiculturalidad en el juego, y en Cantabria, con 43 % en necesidades físicas. Por otro lado, los valores más altos se registran en Canarias, con 76 % en diversidad étnica, 76 % en roles profesionales, 58 % en necesidades físicas, 58 % en estructuras familiares y 59 % en enfatizar lo común entre grupos; así como Comunitat Valenciana, con 71 %, 69 %, 55 %, 53 % y 55 % respectivamente. Otras comunidades con altos valores incluyen Illes Balears (73 %, 70 %, 49 %, 58 %) y Principado de Asturias (71 %, 67 %, 53 %, 45 %).

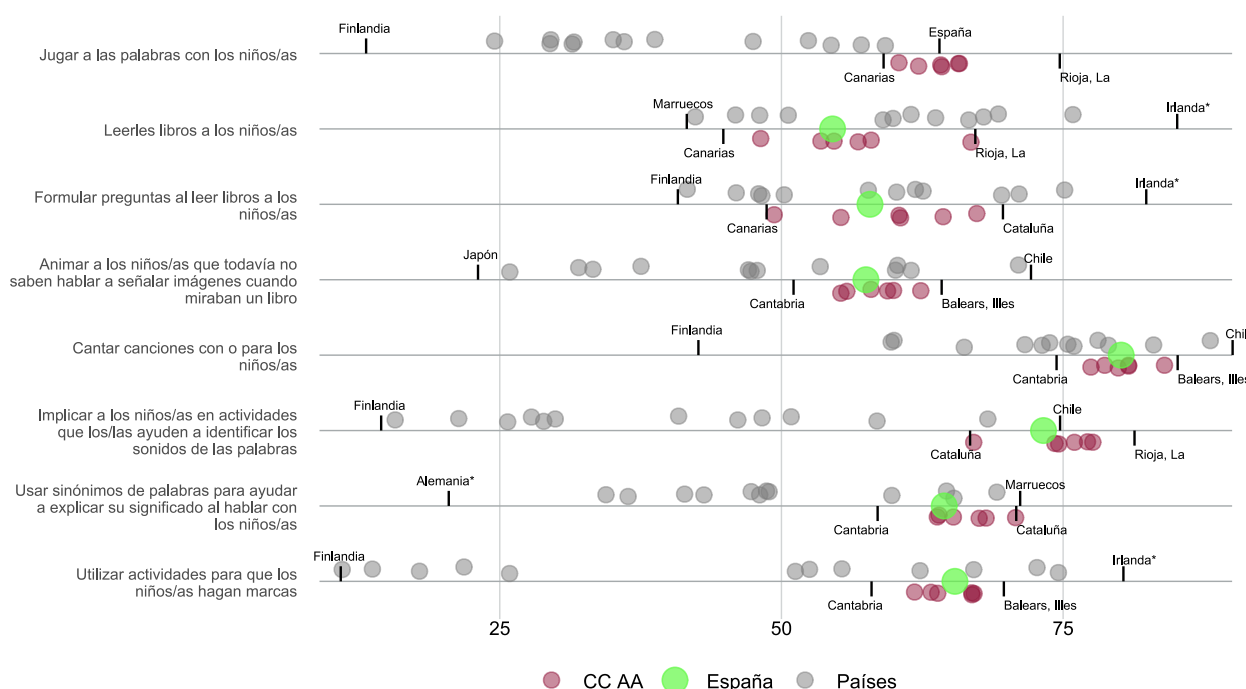
2.3.4. Prácticas realizadas para promover la alfabetización precoz

Las prácticas orientadas a fomentar el desarrollo de la alfabetización temprana constituyen un componente fundamental del trabajo educativo en la Educación Infantil. Según datos de la OCDE (2025), la frecuencia de estas actividades varía de manera significativa entre países; no obstante, en términos generales, las prácticas vinculadas a la lectura y al lenguaje son más frecuentes que aquellas centradas en la competencia matemática. Las Figuras 2.10a y 2.10b muestran el porcentaje de docentes que afirman realizar al menos una vez al día actividades relacionadas con la alfabetización precoz, incluyendo juegos de palabras, lectura de libros, preguntas sobre libros, dibujos en libros, canciones, sonidos, sinónimos y marcas.

Analizando los países participantes se observa que el valor mínimo se da en Finlandia, con solo el 13 % del equipo educativo que juega a las palabras con los niños, 15 % que realiza actividades para identificar los sonidos de las palabras y 11 % que utiliza actividades para que los niños hagan marcas, evidenciando una menor frecuencia en estas prácticas verbales y gráficas. Otros valores bajos se encuentran en Alemania (25 % en juegos de palabras y 16 % en sonidos) y Dinamarca (26 % en sonidos), lo que refleja que en algunos países europeos estas actividades no se realizan de manera diaria. En el extremo opuesto, los valores máximos se registran en Chile, con 90 % de profesionales que cantan canciones y 75 % realiza actividades para identificar sonidos, y en Irlanda, con 85 % en lectura de libros y 82 % en formular preguntas sobre libros, mostrando

un fuerte énfasis en la alfabetización musical y lectora. Un análisis comparativo internacional evidencia que España se sitúa entre los países con mayor frecuencia en la práctica de estas actividades. España presenta porcentajes relativamente altos: 64 % en juegos de palabras, 55 % en lectura de libros, 58 % en preguntas, 57 % en dibujos, 80 % en canciones, 73 % en sonidos, 64 % en sinónimos y 65 % en marcas. Estos valores sitúan a España por encima de países como Alemania, Dinamarca y Finlandia en prácticamente todas las actividades, y relativamente cercana a países con altos porcentajes como Chile e Irlanda en canciones y sonidos, destacando especialmente en actividades musicales y de conciencia fonológica.

Figura 2.10a Porcentaje de equipo educativo que afirma realizar una o más veces al día las siguientes actividades ligadas a la alfabetización precoz. Países participantes y CC. AA.



Nota: Cada punto gris representa un país y cada punto rojo una comunidad autónoma; los países o comunidades autónomas que alcanzan los valores extremos se han representado con una barra vertical negra.

* Las estimaciones deben interpretarse con precaución debido a un mayor riesgo de sesgo por falta de respuesta.

** Los datos representan únicamente a los encuestados incluidos en la muestra y no a la población objetivo de la encuesta

La Figura 2.10b presenta el porcentaje de profesionales del equipo educativo en las comunidades autónomas con muestra ampliada de España que realizan, al menos una vez al día, actividades vinculadas con la alfabetización precoz. En términos generales, se observa que la mayoría de las comunidades muestran una elevada frecuencia en la implementación de actividades como cantar canciones y actividades de identificación de sonidos de palabras, mientras que otras acciones como la lectura diaria o la formulación de preguntas presentan una menor incidencia.

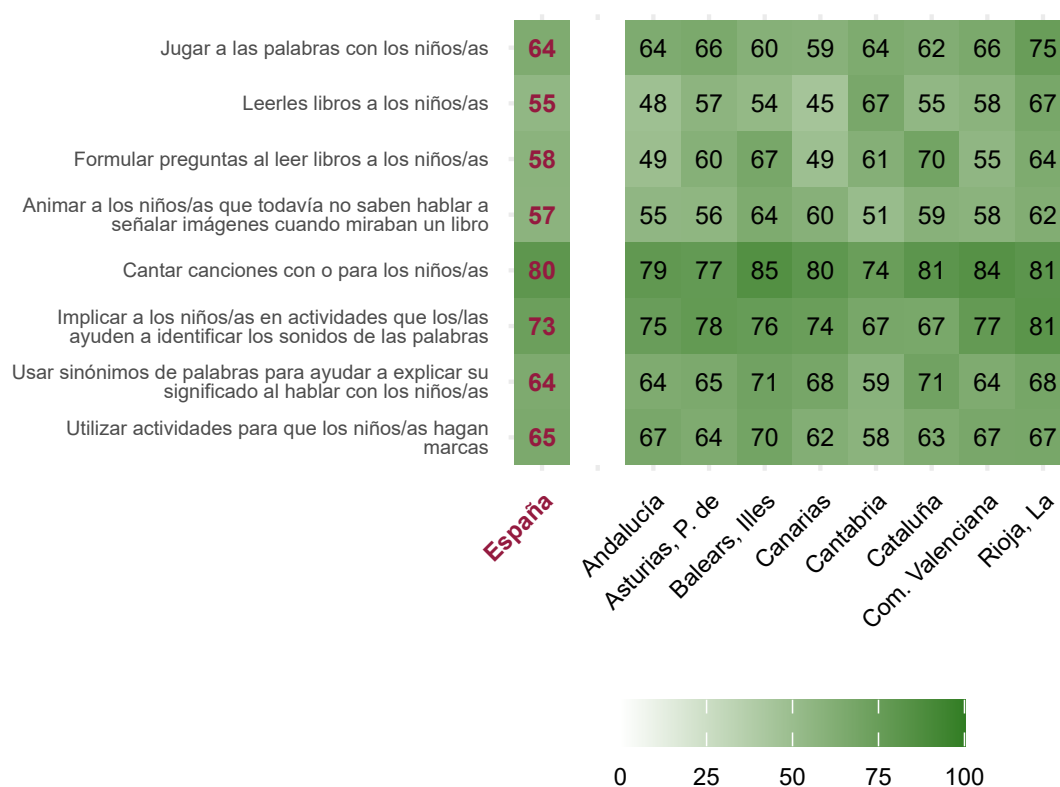
Por ejemplo, en Andalucía, un 79 % del personal afirma cantar canciones a los niños/as y un 75 % los implica en actividades para identificar sonidos de palabras, mientras que solo un 48 % les lee libros y un 49 % formula preguntas durante la lectura. En Principado de Asturias, la lectura diaria alcanza un 57 % y la implicación en

sonidos de palabras un 78 %, reflejando un patrón similar al de Andalucía, pero con valores ligeramente superiores en la lectura y formulación de preguntas.

En Illes Balears destacan por la mayor proporción de profesionales que cantan canciones (85 %) y que animan a los niños/as a señalar imágenes en los libros (64 %), mientras que Canarias presenta porcentajes más moderados en la mayoría de las actividades, alcanzando un 80 % en el canto de canciones y un 74 % en identificación de sonidos. Cantabria muestra un comportamiento algo diferenciado, con la lectura diaria como actividad más frecuente (67 %), aunque la implicación en sonidos de palabras es relativamente menor (67 %).

Cataluña refleja una práctica consolidada en la formulación de preguntas (70 %) y en el canto de canciones (81 %), mientras que en la Comunitat Valenciana se destacan actividades musicales (84 %) y la identificación de sonidos (77 %). Finalmente, La Rioja registra los porcentajes más elevados en la mayoría de las actividades, sobresaliendo el 81 % en actividades de identificación de sonidos y un 75 % en jugar a las palabras, evidenciando un enfoque integral en la alfabetización precoz.

Figura 2.10b Porcentaje de equipo educativo que afirma realizar una o más veces al día las siguientes actividades ligadas a la alfabetización precoz. España y CC. AA.



2.3.5. Actividades ligadas al desarrollo del lenguaje

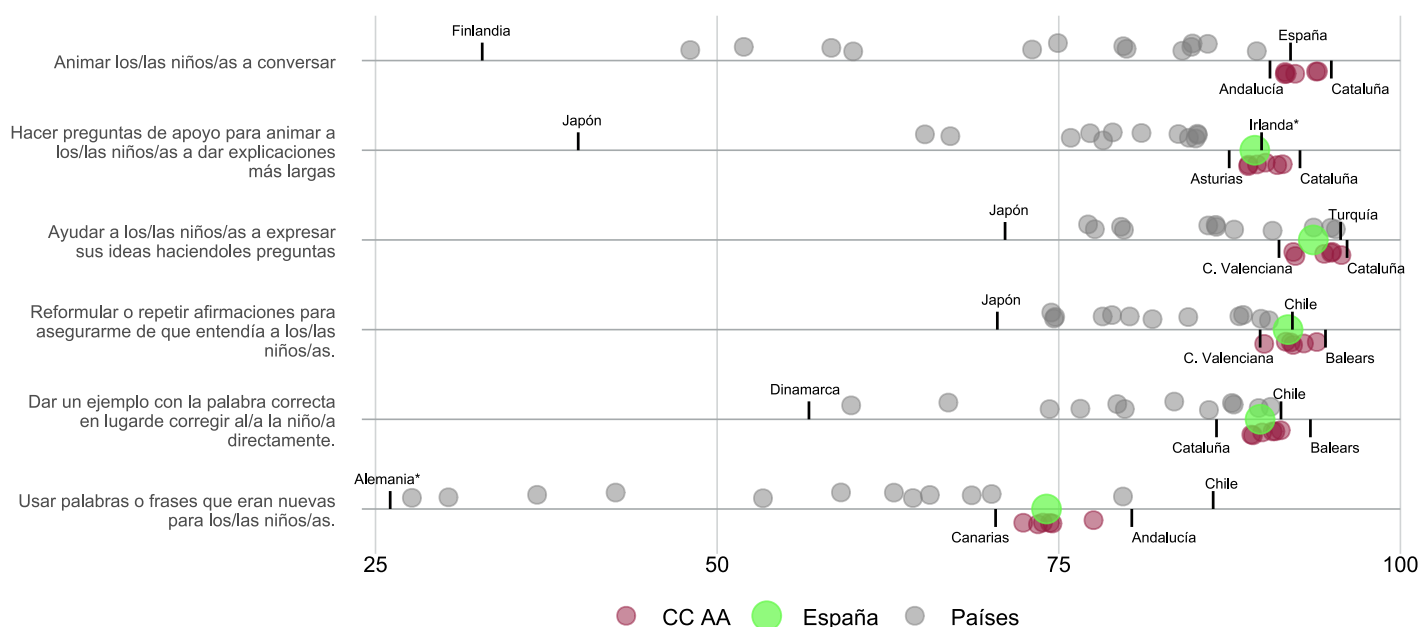
Crear entornos que fomenten el desarrollo del lenguaje es especialmente importante. El desarrollo del lenguaje se inicia antes que otro ámbitos y es fundamental para las habilidades superiores, desde la formación de relaciones sociales hasta la comprensión de conceptos numéricos.

Las Figuras 2.11a y 2.11b muestran los porcentajes de docentes que realizan al menos una vez al día actividades vinculadas al desarrollo del lenguaje en la primera infancia, incluyendo animar la conversación, formular

preguntas de apoyo, ayudar a expresar ideas, reformular o repetir afirmaciones, dar ejemplos correctos de palabras y usar vocabulario nuevo.

A nivel internacional (Figura 2.11a), los valores mínimos se pueden encontrar en Finlandia, con solo 33 % de docentes que animan a los niños a conversar y 28 % que usan palabras nuevas. Otros países con valores relativamente bajos incluyen Alemania, con 48 % en animar a conversar y 26% en vocabulario nuevo, y Noruega, con 52 % y 30 % en esas mismas dimensiones. En contraste, algunos máximos se registran en España, así como en países como Irlanda y Turquía. España, en su conjunto, alcanza 92 % en animar la conversación, 89 % en preguntas de apoyo, 94 % en ayudar a expresar ideas, 92 % en reformular afirmaciones, 90 % en dar ejemplos de palabras correctas y 74 % en uso de vocabulario nuevo, situándose entre los máximos internacionales y claramente por encima de países como Finlandia, Alemania o Noruega.

Figura 2.11a Porcentaje de equipo educativo que afirma realizar una o más veces al día las siguientes actividades ligadas al desarrollo del lenguaje. Países participantes y CC. AA.



Nota: Cada punto gris representa un país y cada punto rojo una comunidad autónoma; los países o comunidades autónomas que alcanzan los valores extremos se han representado con una barra vertical negra.

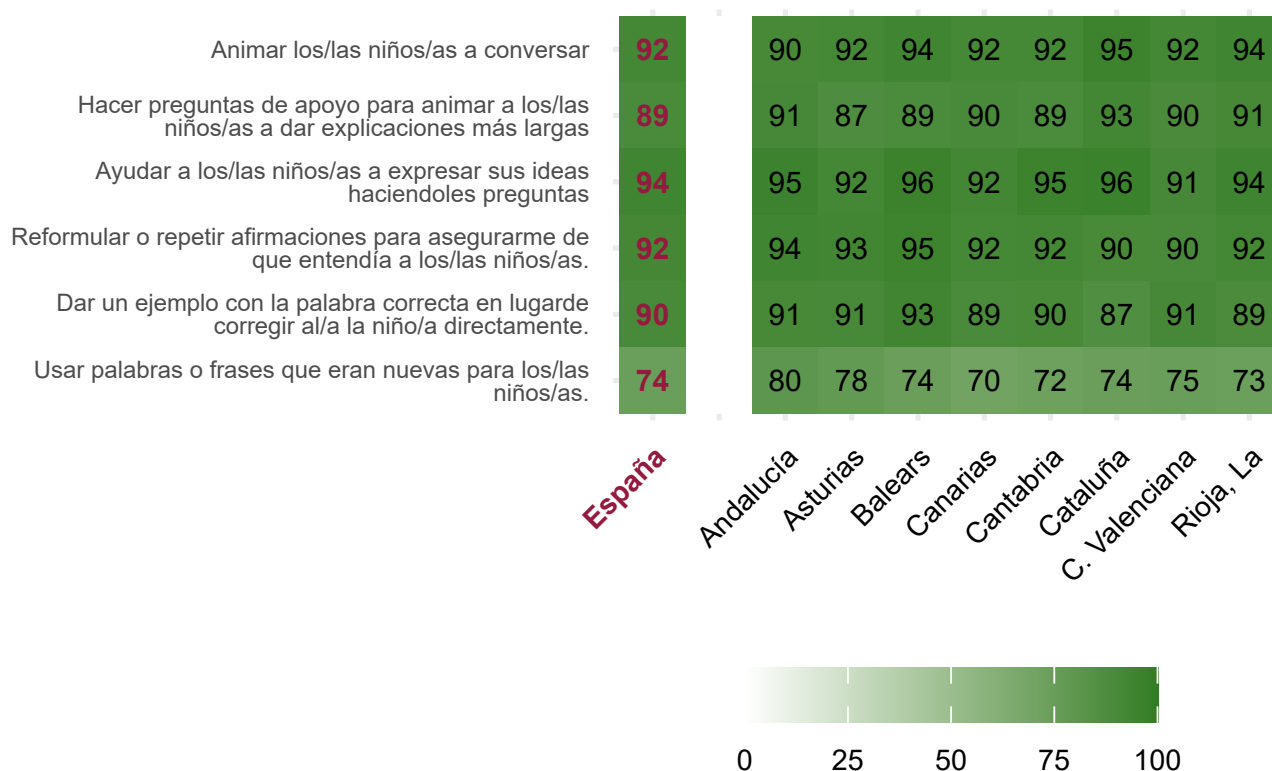
* Las estimaciones deben interpretarse con precaución debido a un mayor riesgo de sesgo por falta de respuesta.

** Los datos representan únicamente a los encuestados incluidos en la muestra y no a la población objetivo de la encuesta

Dentro de las comunidades autónomas (Figura 2.11b), los valores mínimos se observan en Canarias, con 92 % en animar a conversar, 90 % en preguntas de apoyo, 92 % en ayudar a expresar ideas y 70 % en uso de palabras nuevas, ligeramente por debajo de otras comunidades en vocabulario. En el extremo superior destacan Cataluña, con 95% en animar la conversación, 93 % en preguntas de apoyo, 96 % en ayudar a expresar ideas y 74 % en vocabulario nuevo; Illes Balears, con 94 %, 89 %, 96 % y 74 %; y La Rioja, con 94 %, 91 %, 94 % y 73 %.

Otras comunidades con valores elevados incluyen Andalucía (90 %, 91 %, 95 %, 80 %) y Cantabria (92 %, 89 %, 95 %, 72 %).

Figura 2.11b Porcentaje de equipo educativo que afirma realizar una o más veces al día las siguientes actividades ligadas al desarrollo del lenguaje. España y CC. AA.



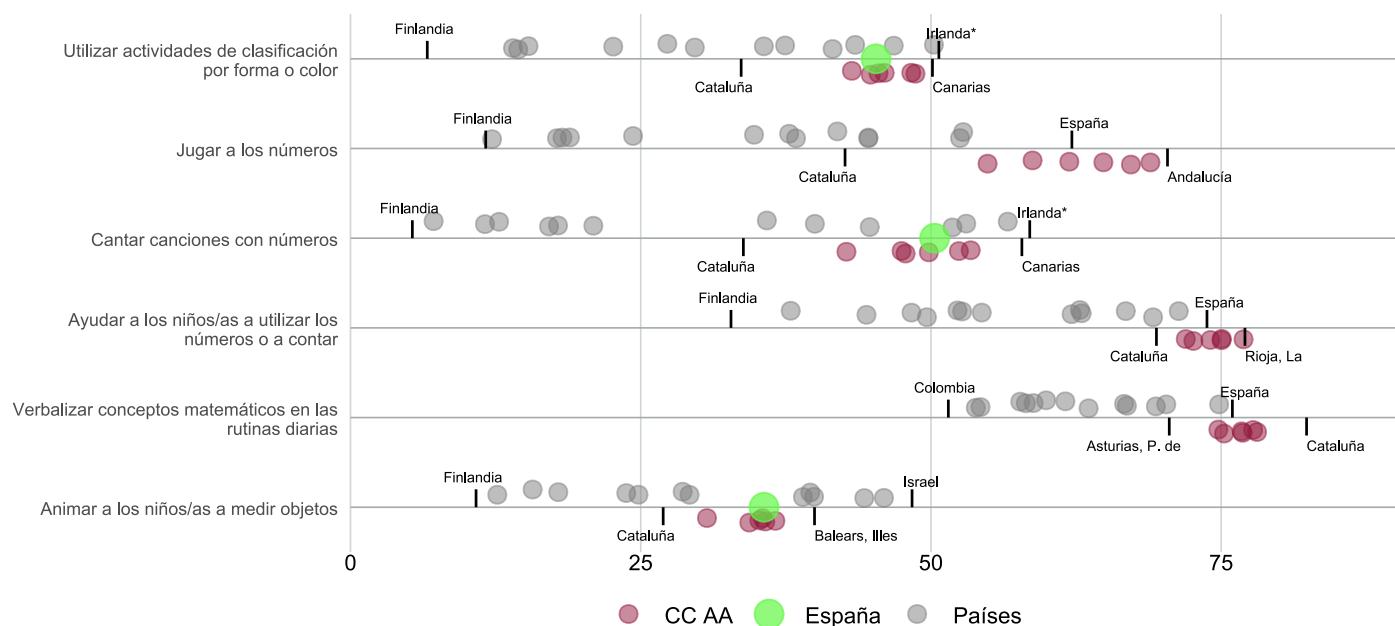
2.3.6. Prácticas realizadas para el desarrollo de la alfabetización numérica precoz

El personal docente fue consultado sobre la frecuencia con la que realiza, a lo largo de la semana laboral, seis actividades orientadas al desarrollo numérico precoz, tales como clasificar objetos por forma o color, jugar con números, cantar canciones que incluyan números, ayudar a los niños a contar, verbalizar conceptos matemáticos durante las rutinas diarias y animar a los niños a medir objetos. Los resultados se han recogido en las Figuras 2.12a y 2.12b.

A nivel internacional (Figura 2.12a), Finlandia presenta porcentajes bajos, con 7 % en canciones con números, 6 % en clasificación por forma o color y 11 % en medición de objetos, así como 33 % en ayuda para contar, indicando una baja frecuencia en la implementación diaria de actividades numéricas. Otros valores bajos se encuentran en Alemania (23 % en clasificación, 19 % en juegos con números y 7 % en canciones) y Dinamarca (14 % en clasificación y 13 % en medición), mostrando que varios países europeos presentan limitaciones en la implantación de alfabetización numérica temprana. España se sitúa claramente por encima de los valores mínimos internacionales y se acerca a los máximos en juegos con números (62 %), ayuda para contar (74 %) y verbalización de conceptos (76 %), mostrando un sólido desempeño en la alfabetización numérica precoz, con registros elevados respecto al contexto internacional. Además, España presenta un 45 % en clasificación, 50 %

en canciones y 36 % en medición de objetos. También en Chile se observan porcentajes elevados, con 42 %, 53 %, 53 %, 67 %, 69 % y 40 % respectivamente, así como en Irlanda y Nueva Zelanda, destacando la intensa implementación de actividades numéricas diarias.

Figura 2.12a Porcentaje de equipo educativo que afirma realizar una o más veces al día las siguientes actividades ligadas la alfabetización numérica precoz. Países participantes y CC. AA.



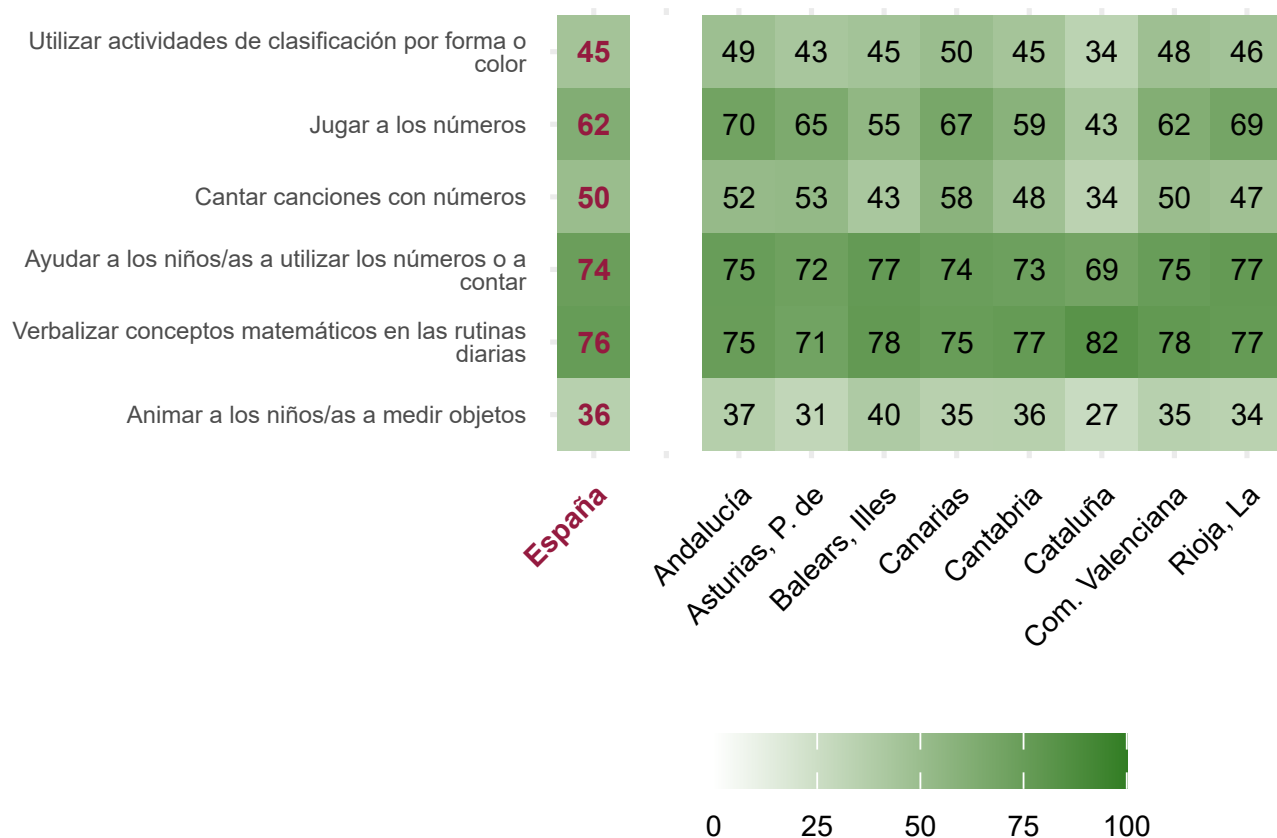
alcanzan los valores extremos se han representado con una barra vertical negra.

* Las estimaciones deben interpretarse con precaución debido a un mayor riesgo de sesgo por falta de respuesta.

** Los datos representan únicamente a los encuestados incluidos en la muestra y no a la población objetivo de la encuesta.

Dentro de las comunidades autónomas, los valores muestran cierta heterogeneidad. Cataluña presenta algunos valores mínimos, con 34 % en clasificación por forma o color, 43 % en juegos con números, 34 % en canciones y 27 % en medición, lo que indica una menor frecuencia relativa en comparación con otras comunidades. Por obtener porcentajes altos en su conjunto, destacan Canarias y La Rioja, con 50 % y 46 % en clasificación, 67 % y 69 % en juegos con números, 58 % y 47 % en canciones, 74 % y 77 % en ayuda para contar, 75 % y 77 % en verbalización y 35 % y 34 % en medición, respectivamente. Otras comunidades con valores altos incluyen Andalucía, con 49 % en clasificación, 70 % en juegos, 52 % en canciones, 75 % en ayuda para contar y 75 % en verbalización, y la Comunitat Valenciana, con 48 %, 62 %, 50 %, 75 % y 78 % en las mismas dimensiones (Figura 2.11b).

Figura 2.12b Porcentaje de equipo educativo que afirma realizar una o más veces al día las siguientes actividades ligadas la numeración precoz. España y CC. AA.



2.3.7. Actividades destinadas a fomentar el juego y la exploración

Las actividades orientadas a promover el juego y la exploración en la educación infantil constituyen un eje fundamental para el desarrollo integral de los niños durante sus primeros años de vida. Diversas investigaciones han demostrado que el juego, en sus múltiples manifestaciones, desde el juego libre hasta el juego guiado, favorece la construcción activa del conocimiento, la adquisición de habilidades socioemocionales y el desarrollo de funciones cognitivas superiores (Weisberg, Hirsh-Pasek & Golinkoff, 2013). En contextos educativos, el juego no se concibe únicamente como una actividad recreativa, sino como un medio pedagógico que estimula la curiosidad, la creatividad y la capacidad de resolver problemas de manera autónoma y significativa (Lillard et al., 2013).

La exploración, por su parte, permite que los niños interactúen con su entorno de manera activa y multisensorial, lo que potencia procesos de indagación y descubrimiento fundamentales para el aprendizaje temprano. Desde una perspectiva sociocultural, la guía del adulto desempeña un papel crucial en la creación de entornos de juego ricos y desafiantes, facilitando experiencias que promueven la internalización progresiva de habilidades cognitivas y sociales esenciales (Bodrova & Leong, 2015). Así, integrar actividades de juego y exploración en las prácticas educativas no solo responde a principios del desarrollo infantil, sino que constituye un recurso pedagógico respaldado por evidencia empírica que contribuye de manera significativa al aprendizaje holístico durante la etapa preescolar.

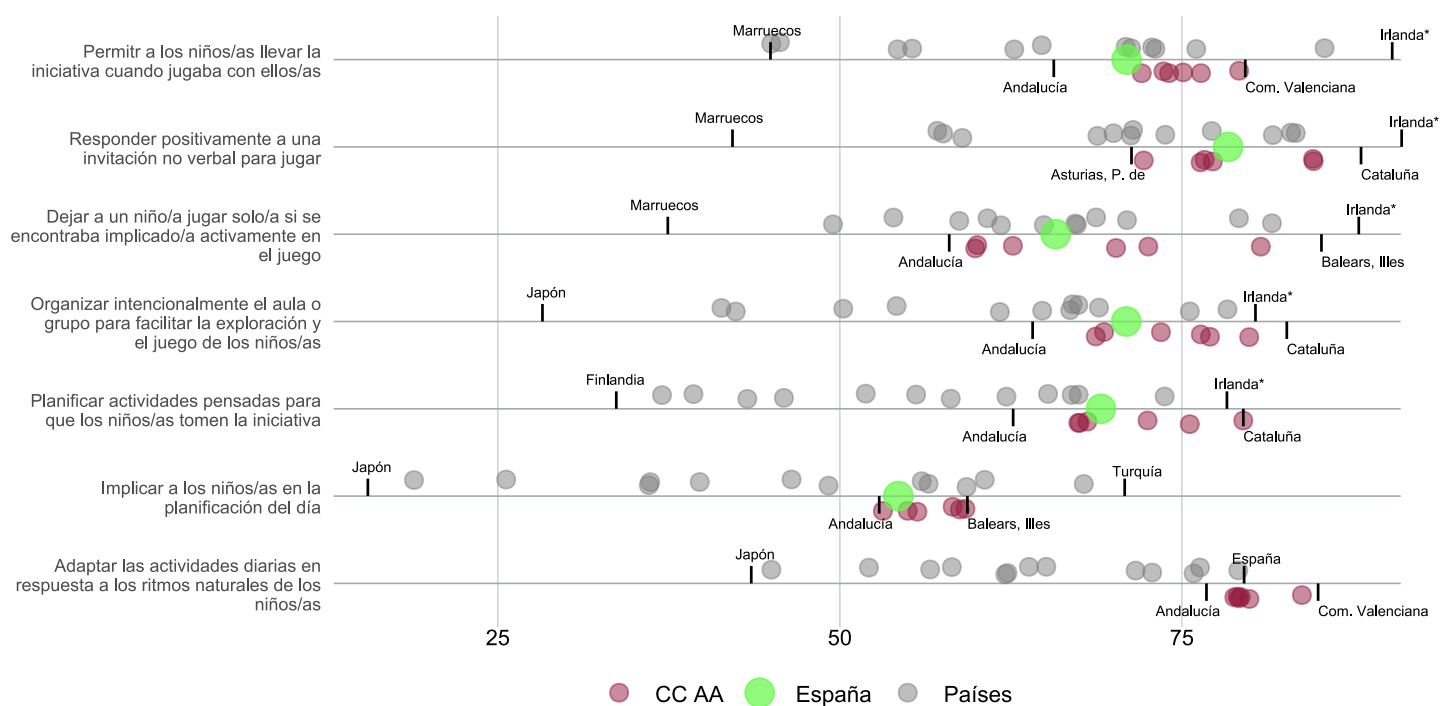
Las Figuras 2.13a y 2.13b muestran los porcentajes de profesionales que afirman realizar al menos una vez al día actividades con el alumnado relacionadas con el juego, incluyendo permitir la iniciativa de los niños, responder

a invitaciones no verbales para jugar, dejar jugar solos, organizar el aula para facilitar la exploración, planificar actividades para la iniciativa, implicar a los niños en la planificación del día y adaptar las actividades a los ritmos de los niños.

Los resultados muestran que, en general, las prácticas que facilitan el juego tienden a ser más frecuentes que aquellas centradas en la autonomía de los niños, especialmente las que los implican en la planificación diaria o en la organización de actividades que les permiten tomar la iniciativa. Estas prácticas, si bien promueven la acción y la autonomía infantil, pueden requerir mayor tiempo y esfuerzo por parte del personal en comparación con estrategias más reactivas u observacionales que también facilitan el juego.

A nivel internacional, las estimaciones evidencian que Marruecos presenta algunos valores mínimos, con 45 % de docentes que permiten la iniciativa, 42 % que responden a invitaciones no verbales, 37 % que dejan jugar solos y 43 % en planificación de actividades, mostrando una menor frecuencia en la práctica diaria del juego activo. Otros países con valores bajos incluyen Alemania (46 %, 59 %, 65 %, 37 %) y Finlandia (54 %, 58 %, 62 %, 34 %), destacando una menor intensidad en el fomento del juego autónomo. En contraste, máximos internacionales se registran en Irlanda, con 90 % en permitir la iniciativa, 91 % en responder a invitaciones, 88 % en dejar jugar solos y 78 % en planificación, y Nueva Zelanda, con 85 %, 83 %, 82 % y 74 % respectivamente. España, con 71 % en permitir la iniciativa, 78 % en responder a invitaciones, 66 % en dejar jugar solos y 70 % en organización del aula, se sitúa claramente por encima de los valores mínimos internacionales y cerca de los máximos en varias dimensiones, especialmente en la adaptación de actividades a los ritmos de los niños (80 %) (Figura 2.12a).

Figura 2.13a Porcentaje de equipo educativo que afirma realizar una o más veces al día las siguientes actividades ligadas juego del alumnado. Países participantes y CC. AA.



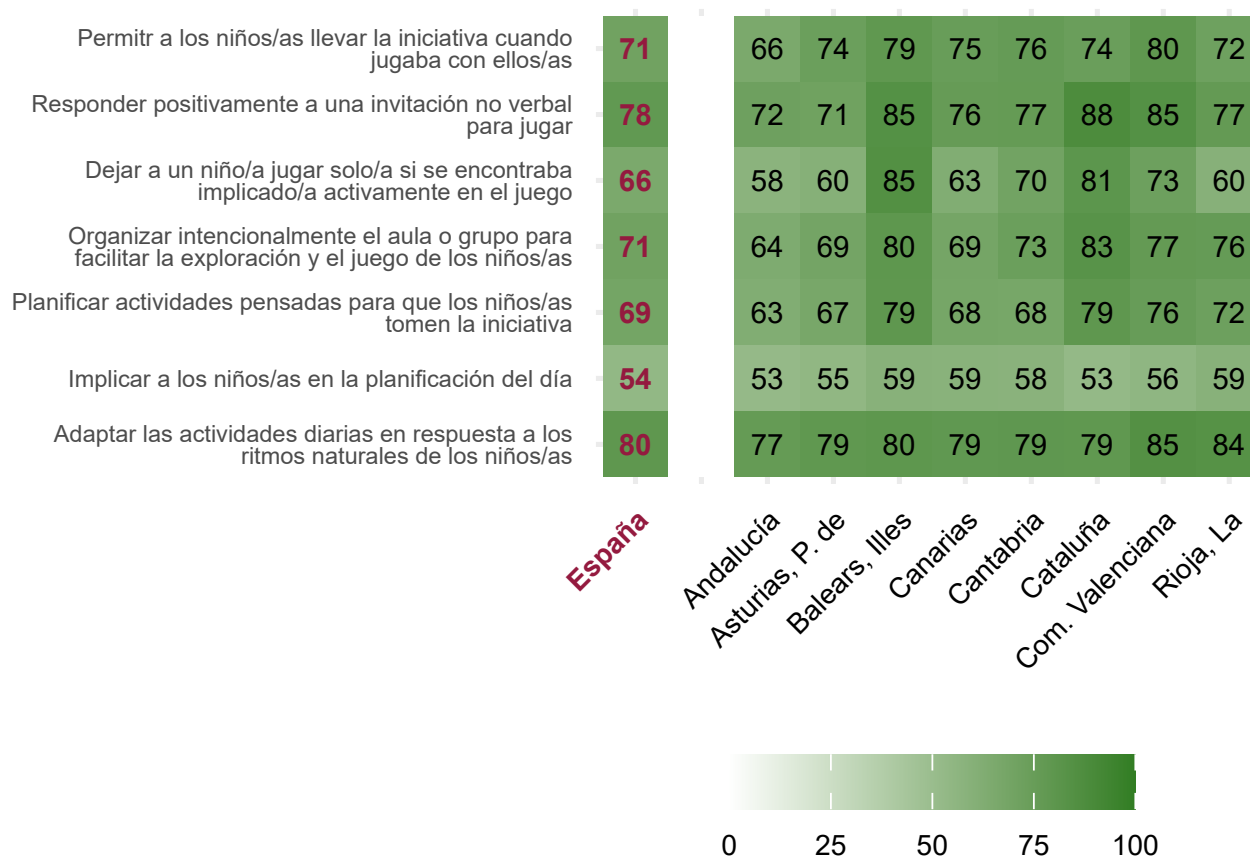
Nota: Cada punto gris representa un país y cada punto rojo una comunidad autónoma; los países o comunidades autónomas que alcanzan los valores extremos se han representado con una barra vertical negra.

* Las estimaciones deben interpretarse con precaución debido a un mayor riesgo de sesgo por falta de respuesta.

** Los datos representan únicamente a los encuestados incluidos en la muestra y no a la población objetivo de la encuesta

Dentro de las comunidades autónomas (Figura 2.11b), la comunidad que presenta menores porcentajes con carácter general es Andalucía, con 66 % en permitir la iniciativa, 72 % en responder a invitaciones, 58 % en dejar jugar solos y 64 % en organización del aula. En el extremo superior destacan Comunitat Valenciana, con 80 %, 85 %, 73 % y 77 % en las mismas dimensiones, e Illes Balears, con 79 %, 85 %, 85 % y 80 %, así como Cataluña, con 74 %, 88 %, 81 % y 83 %. Otras comunidades con valores altos incluyen Cantabria (76 %, 77 %, 70 %, 73 %) y Canarias (75 %, 76 %, 63 %, 69 %).

Figura 2.13b Porcentaje de equipo educativo que afirma realizar una o más veces al día las siguientes actividades ligadas al juego del alumnado. España y CC. AA.



2.3.8. Actividades ligadas a la implicación de las familias

El currículo de muchos sistemas de Educación Infantil incluye la cooperación entre los centros de Educación Infantil y las familias como uno de sus objetivos. Por ejemplo, el marco curricular de Irlanda, actualizado en 2024, destaca la importancia de las alianzas y la colaboración, identificando a la «Familia y la Comunidad» como uno de sus nueve principios fundamentales (Consejo Nacional de Currículo y Evaluación, 2024). Este marco promueve la figura de la persona clave, quien actúa como punto de contacto para la familia y trabaja en colaboración con ella. *Las Directrices de Buenas Prácticas*, que acompañan al marco, describen cómo apoyar el aprendizaje y el desarrollo a través de la colaboración con las familias, incluyendo la necesidad de construir y mantener relaciones de confianza, y de dedicar tiempo y crear espacios para tener conversaciones e interacciones significativas con las familias (Consejo Nacional de Currículo y Evaluación, 2009).

Los datos de las Figuras 2.14a y 2.14b representan los porcentajes de docentes de Educación Infantil que afirman realizar diariamente al menos una vez diversas actividades relacionadas con la implicación de las familias en la educación de sus hijos. Su propósito es mostrar cómo se promueve la participación familiar en distintos ámbitos del proceso educativo, tanto en países participantes como en las comunidades autónomas españolas.

A nivel internacional, España muestra porcentajes elevados en varias dimensiones de implicación familiar, situándose en 86 % de docentes que informan regularmente a las familias sobre las actividades diarias, un valor

inferior al de países como Noruega (98 %), Dinamarca (96 %) o Suecia (97 %), pero superior a Marruecos (70 %) y Turquía (80 %). En cuanto a la promoción de actividades lúdicas y de aprendizaje en casa, España alcanza un 96 %, el segundo valor más alto tras Turquía (97 %) y Marruecos (96 %), destacando su fuerte orientación a estimular la participación de los padres fuera del aula. Respecto a la invitación a participar en las actividades del aula, España registra un 90 %, un porcentaje que solo supera Turquía (93 %) y Chile (92 %), mientras que países como Dinamarca (25 %) y Noruega (20 %) muestran niveles considerablemente más bajos. En lo que concierne a la participación en decisiones del aula, España alcanza un 48 %, situándose por encima de Japón (27 %) o Bélgica (30 %), pero claramente por debajo de Turquía (85 %). La implicación en tareas dentro del centro escolar alcanza un 65 % en España, valor intermedio frente a países como Israel (81 %) o Japón (24 %). La posibilidad de los padres de participar en decisiones del centro es del 69 %, destacando frente a Suecia (44 %) o Israel (47 %), aunque por debajo de Nueva Zelanda (85 %). Finalmente, la comunicación mediante plataformas digitales es muy elevada en España, con un 97 %, solo superada ligeramente por Noruega (98 %). En conjunto, España se caracteriza por un alto nivel de interacción familiar en actividades fuera del aula y comunicación digital, aunque presenta menores porcentajes en la participación en decisiones y tareas dentro del centro en comparación con países como Turquía, Nueva Zelanda o Israel (ver Figura 2.14a).

Dentro del territorio español (Figura 2.14b), se observan diferencias notables entre comunidades autónomas. En el apartado de informar a los padres, los porcentajes varían desde un 79 % en Cataluña hasta un 90 % en Principado de Asturias. En la promoción de actividades lúdicas en casa, todas las comunidades superan el 90 %, con un máximo del 98 % en la Comunitat Valenciana y un mínimo del 91 % en Cataluña, evidenciando un esfuerzo generalizado por implicar a las familias en el aprendizaje domiciliario. La invitación a participar en actividades del aula muestra un rango entre 86 % en Cataluña y 93 % en Andalucía, Canarias y La Rioja 92 %, lo que indica que la mayoría de CC.AA. mantiene niveles altos. La participación de las familias en decisiones del aula oscila entre el 32 % en Cataluña y el 57 % en Canarias, reflejando que esta dimensión es generalmente más baja en comparación con la información y las actividades lúdicas. La contribución a tareas dentro del centro varía entre el 52 % en Cataluña y el 72 % en La Rioja, evidenciando disparidades intercomunitarias moderadas. En cuanto a la participación en decisiones del centro, los valores fluctúan entre 58 % en Illes Balears y 73 % en Andalucía. Por último, la comunicación digital se mantiene muy elevada en todas las CC.AA., con valores próximos al 97 %, siendo ligeramente superior en Andalucía y la Comunitat Valenciana, lo que confirma una tendencia homogénea en este ámbito.

Figura 2.14a Porcentaje de equipo educativo que afirma realizar una o más veces al día las siguientes actividades ligadas a la implicación de las familias. Países participantes y CC.AA.

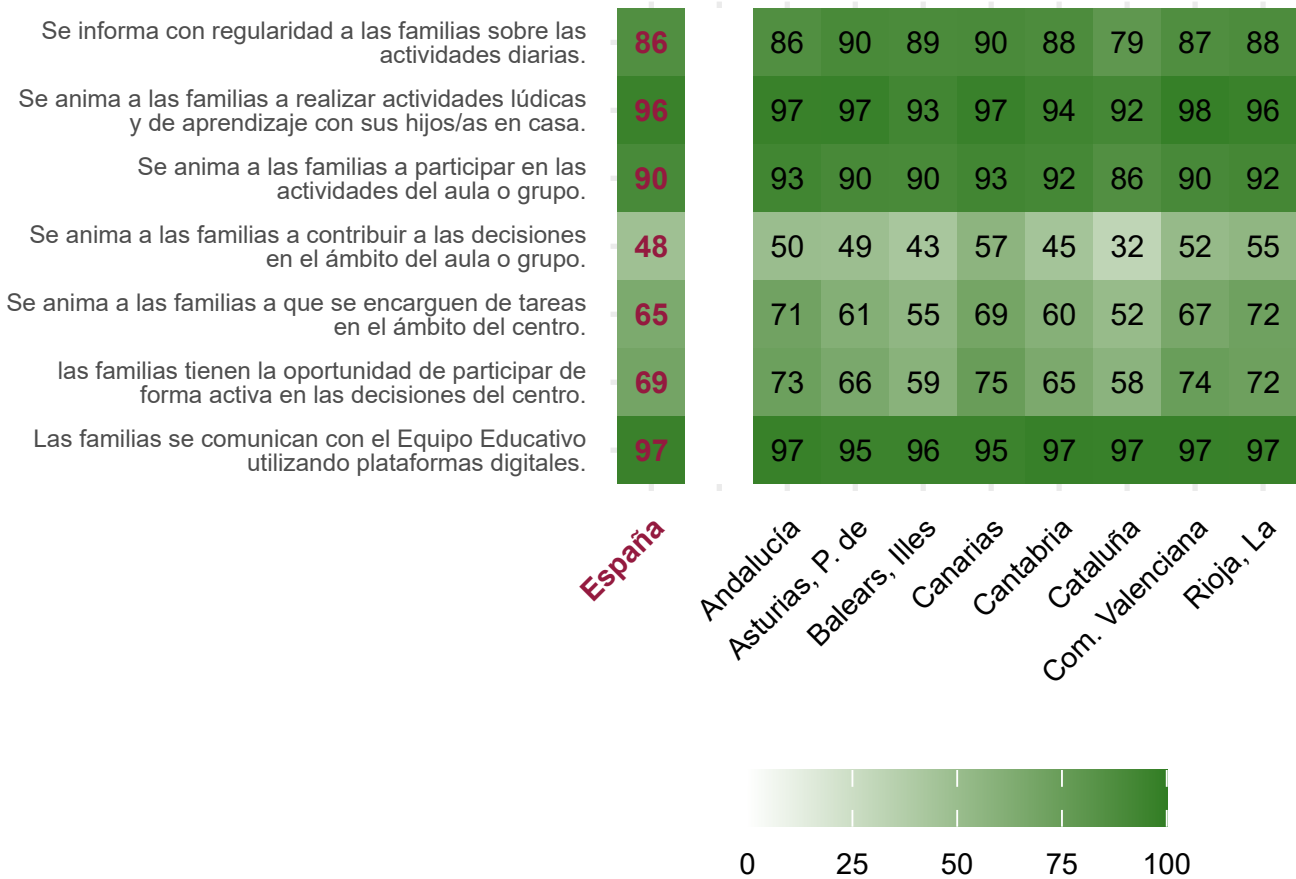


Nota: Cada punto gris representa un país y cada punto rojo una comunidad autónoma; los países o comunidades autónomas que alcanzan los valores extremos se han representado con una barra vertical negra.

* Las estimaciones deben interpretarse con precaución debido a un mayor riesgo de sesgo por falta de respuesta.

** Los datos representan únicamente a los encuestados incluidos en la muestra y no a la población objetivo de la encuesta

Figura 2.14b Porcentaje de equipo educativo que afirma realizar una o más veces al día las siguientes actividades ligadas a la implicación de las familias. España y CC.AA.



2.4. Horas de trabajo y reparto por tareas

La realización de múltiples tareas mientras se está en contacto con los niños es común en todos los sistemas educativos analizados. En la mayoría de ellos, casi todo el personal afirma llevar a cabo diversas tareas simultáneamente, siendo las más frecuentes aquellas relacionadas con la planificación y la preparación de actividades.

El trabajo en la etapa de Educación Infantil implica equilibrar interacciones directas con los niños, la comunicación con las familias y la organización de tareas de planificación y administrativas. Dada la exigencia de estas funciones, comprender cómo el personal docente emplea su tiempo resulta fundamental para garantizar la calidad de las actividades y evitar que la carga de trabajo se convierta en una fuente de estrés. Dedicarse a tareas como planificar actividades, preparar el currículo y reunirse con colegas permite al personal identificar las estrategias que mejor contribuyen al desarrollo de los niños y adaptarlas a sus necesidades e intereses. Asimismo, el tiempo destinado a registrar el progreso infantil ayuda a reconocer a quienes requieren apoyo adicional y a valorar los logros alcanzados. No obstante, cuando estas tareas son excesivas o carecen de un propósito claro, pueden limitar las oportunidades de interacción significativa con los niños. Por ello, la

gestión del tiempo del personal docente es clave para alcanzar un equilibrio que favorezca una metodología de calidad.

TALIS Educación Infantil 2024 preguntó al personal educativo cuántas horas semanales dedican a las distintas tareas, incluyendo las que se realizan fuera del horario escolar (tardes y fines de semana). Este análisis se centra en el personal a tiempo completo que trabaja en un único centro, con el fin de facilitar la comparabilidad entre sistemas.

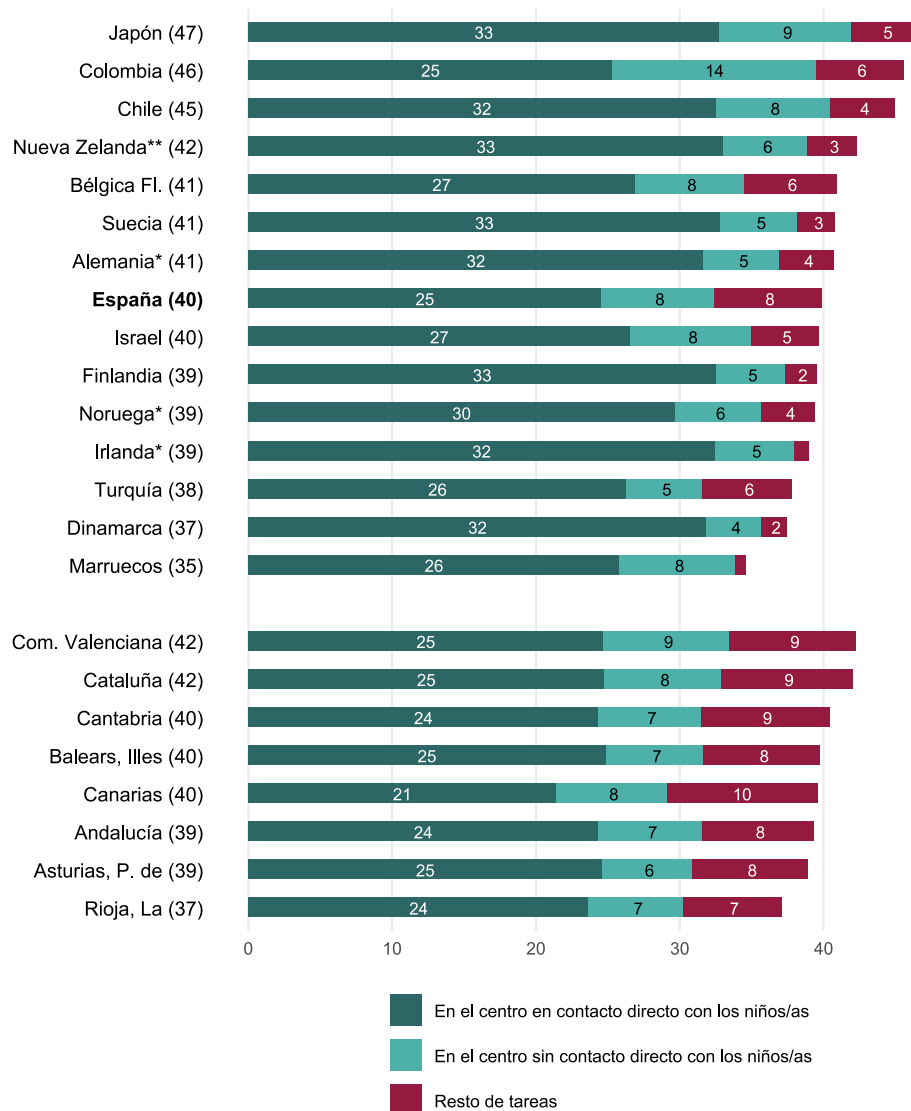
La Figura 2.15 presenta una comparación de la carga laboral del profesorado de los países participantes y comunidades autónomas. En el contexto internacional, España registra 40 horas totales de trabajo docente, situándose en un nivel intermedio. Su carga es menor que la de Japón (47 horas), Colombia (46) o Chile (45), pero superior a la de Dinamarca (37) y Marruecos (35). Sin embargo, la distribución interna de estas horas revela diferencias significativas con respecto a otros países. El profesorado español dedica 25 horas a la docencia directa, cifra inferior a la observada en Finlandia, Irlanda, Nueva Zelanda, Suecia o Japón, que alcanzan aproximadamente 32 o 33 horas lectivas. Esto sitúa a España entre los países con menor proporción de tiempo frente al alumnado.

En cambio, España presenta una dedicación elevada a tareas no lectivas. Las horas sin contacto directo con estudiantes en el centro ascienden a 8, valor entre los más altos del conjunto internacional, superado únicamente por Colombia, que alcanza 14 horas, y por Japón, con 9. El resto de las tareas profesionales también supone aproximadamente 8 horas, cifra superior a la de muchos sistemas educativos europeos, donde estos valores suelen situarse entre 1 y 4 horas. Esta configuración muestra que, aunque la carga total en España no es excepcionalmente alta, el peso de las actividades administrativas y de apoyo a la docencia es considerable.

El análisis de las comunidades autónomas revela una dispersión interna notable. La carga total varía entre las 42 horas registradas en Cataluña y la Comunitat Valenciana y las 37 horas de La Rioja, con la mayoría de las regiones situadas entre 39 y 40 horas. El tiempo de docencia directa es relativamente homogéneo: la mayor parte de las comunidades se ubica en torno a 24 o 25 horas. La única excepción relevante es Canarias, con 21 horas, la dedicación lectiva más baja del territorio.

Las diferencias más significativas se observan en el trabajo no lectivo. La Comunitat Valenciana alcanza 9 horas de tareas no lectivas en el centro, seguida de Cataluña con 9. Otras comunidades como Andalucía, Canarias o Cantabria se sitúan también en valores elevados de 7 u 8 horas. En cuanto al resto de tareas, Canarias destaca claramente con 10 horas, seguida de Cataluña, la Comunitat Valenciana y Cantabria, cada una en torno a 9 horas. Por el contrario, La Rioja presenta valores más reducidos, con 7 horas.

Figura 2.15. Número de horas de trabajo del equipo educativo y distribución de estas. Países y comunidades autónomas.



Nota: Entre paréntesis, junto al nombre, se presenta el número total de horas que declara los docentes.

Referencias

- Banghart, P. et al. (2020), A Review of the Literature on Access to High-Quality Care for Infants and Toddlers, Child Trends, https://cms.childtrends.org/wpcontent/uploads/2020/05/HighQualityCareLitReview_ChildTrends_May2020.pdf
- Beisly, A. y Lake, V. (2021), Knowledge of child development: Associations among pre-service teachers' level of education and work experience, Journal of Early Childhood Research, Vol. 19/2, pp. 195-210, <https://doi.org/10.1177/1476718X20942948>
- Bleses, D. et al. (2021), Implementing toddler interventions at scale: The case of "We learn together, Early Childhood Research Quarterly, Vol. 57, pp. 12-26, <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2021.04.008>.
- Denham, S. y Zinsler, K. (2014), Social and emotional learning during early childhood, in Encyclopedia of Primary Prevention and Health Promotion, Springer US, Boston, MA, https://doi.org/10.1007/978-1-4614-5999-6_144.
- Drake, T. et al. (2023), What shapes principals' early education leadership practices? A mixed-methods study of North Carolina school leaders, Leadership and Policy in Schools, pp. 1-22, <https://doi.org/10.1080/15700763.2023.2277270>.
- Duncan, G. et al. (2023), Investing in early childhood development in preschool and at home, Handbook of the Economics of Education, Vol. 6, pp. 1-91, <https://doi.org/10.1016/bs.hesedu.2022.11.005>.
- Fukkink, R. et al. (2019), Training interaction skills of pre-service EAPI teachers: Moving from in-service to pre-service professional development, Early Childhood Education Journal, Vol. 47/4, pp. 497-507, <https://doi.org/10.1007/s10643-019-00928-6>.
- Geißler, C. et al. (2022), The influence of formal education, years of service and team meetings on the quality of interaction in Austrian centre-based settings for children under 3 years, Journal of Early Childhood Education Research, Vol. 11/1, pp. 68-96, <https://journal.fi/jecer/article/view/114008>.
- Leseman, P. y Slot, P. (2025), Strong early childhood education and care systems for the future: A conceptual framework for thematic analyses, OCDE Education Working Papers, No. 329, OCDE Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/67d0a97f-en>.
- González-Sancho, C. et al. (2023), Levelling the playing field in ECEC: Results from TALIS Starting Strong 2018, OECD Education Working Papers, No. 305, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/757e4fea-en>.
- Jenkins, J. et al. (2018), Boosting school readiness: Should preschool teachers target skills or the whole child?, Economics of Education Review, Vol. 65, pp. 107-125, <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2018.05.001>.
- Kind & Gezin (2014), Een pedagogisch raamwerk voor de kinderopvang van baby's en peuters [A Pedagogical Framework for Childcare for Babies and Toddlers], Kind & Gezin, <https://www.vcok.be/media/docs/pedagogische-raamwerk.pdf>.

Leseman, P. y Slot, P. (2025), Strong early childhood education and care systems for the future: A conceptual framework for thematic analyses, OCDE Education Working Papers, No. 329, OCDE Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/67d0a97f-en>.

Lin, Y. y Magnuson, K. (2018), Classroom quality and children's academic skills in child care centers: Understanding the role of teacher qualifications, Early Childhood Research Quarterly, Vol. 42, pp. 215-227, <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0885200617302491?via%3Dihub>.

Manning, M. et al. (2019), Is teacher qualification associated with the quality of the early childhood education and care environment? A meta-analytic review, Review of Educational Research, Vol. 89/3, pp. 370-415, <https://doi.org/10.3102/0034654319837540>.

McDonald, P., Coles, L. y Thorpe, K. (2024), How women educators frame the scarcity of men in early childhood education and care, Gender and Education, Vol. 36/5, pp. 510-526, <https://doi.org/10.1080/09540253.2024.2357825>.

National Council for Curriculum and Assessment (2024), Aistear: The Early Childhood Curriculum Framework, Government of Ireland, <https://www.curriculumonline.ie/getmedia/1e9e4eff-5d44-4950-bfa6-a28f43895d3f/Aistear-FW-ENG.pdf>.

National Council for Curriculum and Assessment (2009), Aistear: The Early Childhood Curriculum Framework Guidelines for Good Practice, Government of Ireland, <https://ncca.ie/media/6306/guidelines-for-good-practice.pdf>.

Norwegian Directorate for Education and Training (2017), Framework Plan for Kindergartens, Government of Norway, <https://www.udir.no/contentassets/7c4387bb50314f33b828789ed767329e/framework-plan-for-kindergartens--rammeplan-engelsk-pdf.pdf>.

Norwegian Ministry of Education and Research (2025), Kindergarten Act, <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64> (accessed on 21 August 2025).

Nutbrown, C. (2021), Early childhood educators' qualifications: A framework for change, International Journal of Early Years Education, Vol. 29/3, pp. 236-249, <https://doi.org/10.1080/09669760.2021.1892601>.

OCDE (2025), Reducing Inequalities by Investing in Early Childhood Education and Care, Starting Strong, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/b78f8b25-en>.

OCDE (2024), Social and Emotional Skills for Better Lives: Findings from the OCDE Survey on Social and Emotional Skills 2023, OCDE Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/35ca7b7c-en>.

OCDE (2021), Starting Strong VI: Supporting Meaningful Interactions in Early Childhood Education and Care, Starting Strong, OECD Publishing, Paris,

<https://doi.org/10.1787/f47a06ae-en>.

OCDE (2019), Providing Quality Early Childhood Education and Care: Results from the Educación Infantil Survey 2018, TALIS, OCDE Publishing, Paris,

<https://doi.org/10.1787/301005d1-en>.

OCDE (2018), Engaging Young Children: Lessons from Research about Quality in Early Childhood Education and Care, Educación Infantil, OCDE Publishing, Paris,

<https://doi.org/10.1787/9789264085145-en>.

Peeters, J., Sharmahd N. y I. Budginaité (2018), Early childhood education and care (EAPI) assistants in Europe: Pathways towards continuous professional development (CPD) and qualification, European Journal of Education, Vol. 53/1, pp. 46-57, <https://doi.org/10.1111/ejed.12254>

Rege, M. et al. (2024), The effects of a structured curriculum on preschool effectiveness: A field experiment., Journal of Human Resources, Vol. 59/2, pp. 576-603, <https://doi.org/10.3368/jhr.0220-10749R3>.

Republic of Türkiye Ministry of National Education (2024), Türkiye Yüzyılı Maaarif Modeli Okul Öncesi Eğitim Programı [The Century of Türkiye Education Model's Early Childhood Education Programme],

<https://tymm.meb.gov.tr/upload/program/2024programokuloncesisiOnayli.pdf>

Wilkinson, J., Davies, J. y Warin, J. (2024), Men changing nappies: Dismantling a key barrier to gender-diversifying the early years workforce, Journal of Early Childhood Research, Vol. 22/2, pp. 224-237,

<https://doi.org/10.1177/1476718X231201725>

Zins, J. et al. (2007), The scientific base linking social and emotional learning to school success, Journal of Educational and Psychological Consultation, Vol. 17/2-3, pp. 191-210,

<https://doi.org/10.1080/10474410701413145>.

Capítulo 3

Satisfacción laboral, estrés y retención del talento

Capítulo 3.

Satisfacción laboral, estrés y retención del talento

Atraer y retener personal motivado y competente es fundamental para construir sistemas de Educación Infantil sólidos y sostenibles. Una Educación Infantil bien dotada de recursos contribuye a reducir la sobrecarga laboral y prevenir bajas por enfermedad entre el personal (Leseman y Slot, 2025). Por otra parte, una alta rotación de personal puede afectar negativamente a la calidad de la educación y del cuidado que recibe el alumnado, ya que debilita la creación de relaciones estables y de confianza, así como la estabilidad organizativa (Hamre y Pianta, 2005). Además, la escasez de profesionales cualificados dificulta mantener ratios adecuadas que permitan interacciones individualizadas y enriquecedoras entre el personal y los niños, y puede aumentar las preocupaciones relacionadas con la seguridad infantil. Sin embargo, la escasez de personal constituye uno de los principales desafíos del sector de Educación Infantil en la mayoría de los países de la OCDE (OCDE, 2019; Comisión Europea: Dirección General de Educación, Juventud, Deporte y Cultura, 2023). Intentar limitar la escasez de personal mediante la contratación de trabajadores menos cualificados o temporales puede disminuir la calidad del entorno de aprendizaje. Por ello, abordar la escasez de personal requiere actuar sobre las causas que la generan.

Las condiciones laborales y el bienestar, así como el estatus de la profesión, son determinantes clave de la capacidad del sector para atraer y retener buenos candidatos y ofrecer educación y cuidado de alta calidad (OCDE, 2020; Cumming, 2016). Existen relaciones profundas e interactivas entre las demandas laborales y los recursos disponibles, el estrés del personal, su salud física y emocional, y su motivación para abandonar la profesión (OCDE, 2020; Heilala et al., 2021).

La Encuesta Internacional sobre Enseñanza y Aprendizaje TALIS Educación Infantil 2024 proporciona información única sobre un conjunto completo de indicadores relativos a la satisfacción laboral y al bienestar emocional y físico de los profesionales de Educación Infantil en los sistemas educativos participantes. Incluye datos sobre numerosos aspectos de las condiciones laborales del personal de Educación Infantil, así como sobre lo que las direcciones perciben como obstáculos para proporcionar entornos de alta calidad, diversas fuentes de estrés laboral y posibles razones por las que el personal podría abandonar su profesión. Este capítulo presenta una visión general de estos indicadores para ofrecer una imagen global de la capacidad de los sistemas de Educación Infantil para atraer y retener una plantilla de alta calidad. Además, analiza algunas de las relaciones complejas entre las exigencias laborales y los aspectos de las condiciones de trabajo que ayudan al personal a afrontarlas, con el fin de comprender mejor sus niveles de estrés y su vínculo con la intención de abandonar el puesto.

El capítulo aborda las siguientes preguntas:

- ¿En qué medida perciben los equipos directivos de los centros de Educación Infantil que la escasez de recursos constituye un obstáculo para la calidad del entorno educativo?
- ¿Qué aspectos de la profesión en Educación Infantil generan satisfacción o insatisfacción laboral?
¿Cuáles son las principales fuentes de estrés?
- ¿Cuáles son las principales razones por las que el personal podría abandonar la profesión?

3.1. Obstáculos para proporcionar una educación de calidad

En primer lugar, analizaremos en las Figuras 3.1a y 3.1b la percepción que tienen los equipos directivos sobre las cuestiones que obstaculizan su capacidad para ofrecer una atención y educación de calidad. Abordar la escasez de personal aumentando el atractivo de las carreras en el sector de la Educación Infantil es una prioridad clave. El prestigio o estatus social de la profesión desempeña un papel fundamental para atraer nuevos candidatos a la profesión (Hughes et al., 2024). Esto está relacionado, en parte, con el nivel de inversión

pública en el sector, que refleja en qué medida las sociedades perciben la educación y atención de la primera infancia, y por tanto a su personal, como una contribución al bien público (Leseman y Slot, 2025).

Además, el estatus social y las decisiones de incorporarse al sector están estrechamente vinculados con los requisitos educativos para acceder a la profesión y con las condiciones laborales, como los salarios, las características del contrato de trabajo, el nivel de autonomía, así como las oportunidades de desarrollo profesional. Aunque trabajar con niños pequeños y sus familias puede ofrecer una recompensa intrínseca, el sector de Educación Infantil se caracteriza generalmente por ofrecer salarios relativamente bajos en comparación con los de niveles educativos superiores o con los de empleos que requieren un nivel similar de educación y formación (OCDE, 2025; OCDE, 2024).

Si bien TALIS Educación Infantil 2024 no mide directamente la escasez de personal, sí pregunta a los equipos directivos de los centros de Educación Infantil sobre los factores que dificultan la capacidad de ofrecer un entorno de calidad para el desarrollo, el bienestar y el aprendizaje de los niños. Esto proporciona información sobre la medida en que distintos tipos de carencias de personal representan barreras estructurales para la calidad en la Educación Infantil.

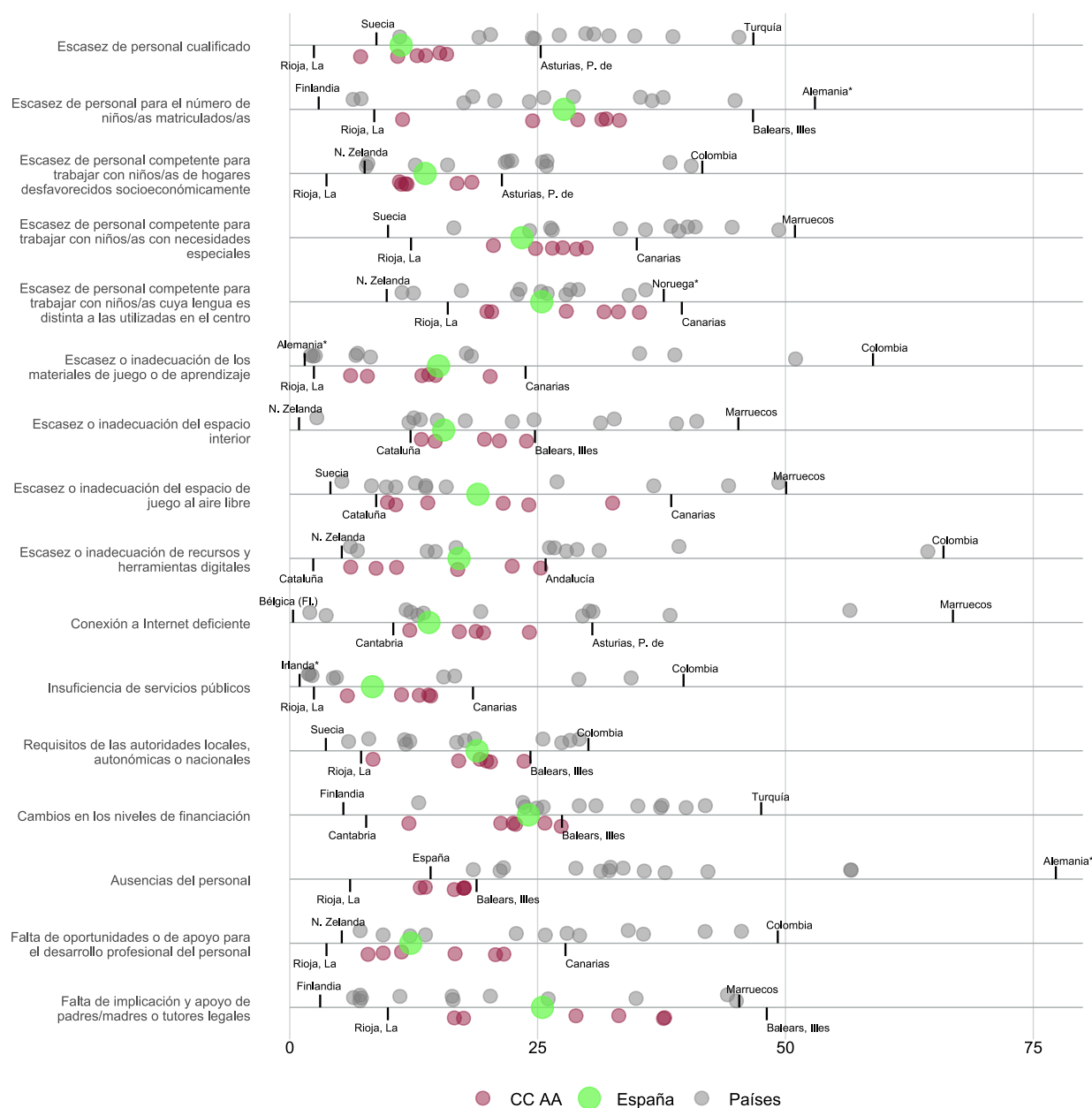
TALIS Educación Infantil 2024 también recoge las opiniones del personal y equipos directivos Educación Infantil sobre una serie de factores estrechamente relacionados con el atractivo de la profesión. Esta sección presenta las percepciones de los equipos directivos sobre la escasez de personal, así como las percepciones de estos y del personal acerca del estatus social de su profesión, su satisfacción laboral y sus opiniones sobre aspectos clave de las condiciones de trabajo, como el salario, las condiciones contractuales, la autonomía en las prácticas profesionales y la calidad del entorno laboral en sus centros de Educación Infantil.

En las Figuras 3.1. a. y b. se puede observar que los directores consideran que los distintos tipos de escasez de personal son considerados los principales impedimentos para que sus centros ofrezcan un entorno de alta calidad para el desarrollo, el bienestar y el aprendizaje de los niños/as.

La falta de personal cualificado preocupa especialmente en Turquía e Irlanda, donde cerca de la mitad de los equipos directivos mencionan esta cuestión como un obstáculo para ofrecer una educación de calidad. En el extremo opuesto se encuentran Suecia, España y Nueva Zelanda, donde solo en torno al 10 % de los directores declaran que consideran esta cuestión como un obstáculo, aunque en España hay diferencias por comunidades autónomas: mientras en Principado de Asturias la cuarta parte de los equipos directivos considera esta cuestión preocupante, en La Rioja apenas llegan al 2 %.

También la escasez de personal con relación al número de estudiantes matriculados en el centro impide la correcta atención a estos: así lo indican desde el 3 % de los equipos directivos de Finlandia hasta en torno al 50 % de Alemania y de Turquía. En España esta cuestión afecta al 28 % de los centros, con disparidad entre algunas comunidades autónomas: alrededor del 10 % en La Rioja o Cantabria frente al 47 % de Baleares.

Figura 3.1 a. Porcentaje de directores y directoras que manifiestan que las siguientes cuestiones obstaculizan su capacidad para proporcionar una atención de calidad. Países participantes y CC.AA.



Nota: Cada punto gris representa un país y cada punto rojo una comunidad autónoma; los países o comunidades autónomas que alcanzan los valores extremos se han representado con una barra vertical negra.

* Las estimaciones deben interpretarse con precaución debido a un mayor riesgo de sesgo por falta de respuesta.

** Los datos representan únicamente a los encuestados incluidos en la muestra y no a la población objetivo de la encuesta.

Figura 3.1 b. Porcentaje de directores y directoras que manifiestan que las siguientes cuestiones obstaculizan su capacidad para proporcionar una atención de calidad. España y CC.AA.



*La Figura 3.1b corresponde a un mapa de calor, es decir, una representación visual de datos que utiliza una escala de colores para mostrar la magnitud de los valores dentro de la matriz; su objetivo es facilitar la identificación rápida de patrones, concentraciones, variaciones y anomalías, de modo que los tonos más oscuros indican valores altos en la escala o indicador que se está midiendo, mientras que tonos más claros representan valores bajos, permitiendo así interpretar grandes cantidades de información de forma intuitiva y detectar tendencias que podrían pasar desapercibidas en tablas numéricas tradicionales. Esta descripción aplica a todas las figuras de color de este capítulo y por extensión del informe.

A veces el problema es la falta de personal específico, como aquellos con competencia para trabajar con estudiantes desfavorecidos económicamente, con necesidades específicas de apoyo educativo o que hablen una lengua distinta a las utilizadas en el centro educativo. En el primer caso, en torno al 40 % de directores de Colombia, Marruecos y Turquía manifiestan esta preocupación, frente a menos del 10 % de Japón, Nueva Zelanda y Suecia. En España este porcentaje es del 14 %, aunque varía entre el 4 % en La Rioja frente a algo más del 20 % en el Principado de Asturias. La escasez de profesionales con competencia para atender

a niños con necesidades específicas afecta al 23 % de los centros españoles (aunque supera el 30 % en Canarias) y la falta de personal con competencia para trabajar con estudiantes que hablen una lengua distinta es considerada un obstáculo por la cuarta parte de los directores muestreados en España y más del 30 % en Principado de Asturias, Illes Balears, Cataluña y Canarias.

El absentismo laboral afecta a España en menor medida que a otros países: solo el 14 % de los equipos directivos de España lo mencionan, y en ninguna comunidad autónoma llega al 20 %, frente al 57 % de Noruega o el 77 % de Alemania.

Otras cuestiones que también influyen en la calidad de la atención al alumnado son las necesidades materiales, que incluyen tanto los recursos de juego y aprendizaje como el espacio interior y exterior, las herramientas digitales o los servicios públicos (como agua potable, saneamiento o electricidad). Estas necesidades son en general muy bajas en Finlandia, Suecia y Nueva Zelanda y más altas en Colombia y Marruecos; en España afectan aproximadamente al 15 % de los centros (salvo la insuficiencia de servicios públicos, que lo declara el 8 % de los equipos directivos). En cuanto a las comunidades autónomas, en más del 30 % de los centros de Illes Balears y Canarias los equipos directivos manifiestan escasez o inadecuación del espacio de juego al aire libre, frente al 9 % de Cataluña. La inadecuación del espacio interior también afecta más a Illes Balears y Canarias (la cuarta parte de los centros); en esta última comunidad autónoma es también donde mayor es la insuficiencia de los servicios públicos, según declara el 18 % de los equipos directivos.

Otros problemas que se mencionan son los requisitos de las autoridades (locales, autonómicas o nacionales), que afectan en torno al 30 % de los centros de Alemania, Colombia y Marruecos y a la mayor parte de las comunidades autónomas que ampliaron muestra; también los cambios en los niveles de financiación, que afectan casi a la mitad de los centros de Turquía y a la cuarta parte de los de España; la falta de oportunidades para el desarrollo profesional de los docentes, que afecta a más del 40 % del profesorado de Colombia, Chile, Marruecos y Turquía, pero solo al 12 % de los de España (aunque llega al 28 % en Canarias); y, por último, la falta de implicación y apoyo de las familias, mencionado por la cuarta parte de los equipos directivos en España, aunque supera la tercera parte en el Principado de Asturias, Canarias y Cataluña y roza la mitad en Illes Balears.

3.2 Satisfacción laboral

Valoración de la profesión en Educación Infantil

Más del 80 % del personal en todos los países, excepto Japón, se siente valorado positivamente por las familias. En España y en todas las comunidades autónomas este porcentaje supera el 95 %. Asimismo, y salvo en Japón también, casi el 100 % del personal de todos los países participantes se siente valorado por los niños, como también sucede en las comunidades autónomas.

En cambio, en todos los países, el porcentaje de personal que se siente valorado por la sociedad es mucho menor, llegando a menos de un tercio del personal en los centros de Chile, Japón, Noruega, Suecia e Irlanda; sin embargo, en Colombia, Marruecos e Israel este porcentaje supera el 70 %.

Estos hallazgos apuntan a una percepción ambivalente del estatus social de la profesión por parte del propio personal: se sienten valorados por quienes utilizan los servicios de Educación Infantil, pero menos por la sociedad en general, lo que podría disuadir a nuevos candidatos de incorporarse a la profesión.

Satisfacción laboral

La satisfacción laboral general es alta: el personal que está de acuerdo con la afirmación «En general, estoy satisfecho/a con mi trabajo» representa más del 95 % en España y comunidades autónomas y más del 80 % en todos los demás sistemas educativos, excepto Irlanda y Japón. En consonancia con la alta satisfacción laboral general, la gran mayoría del personal afirma que, si pudiera decidir de nuevo, volvería a elegir trabajar en Educación Infantil (Figuras 3.2. a. y b.).

El entorno laboral diario de los centros también influye en la satisfacción laboral y el bienestar de los equipos educativos. Más del 90 % del personal de Educación Infantil en España y en las comunidades autónomas afirma

disfrutar trabajando en su centro y lo recomendaría como un buen lugar para trabajar. A nivel internacional las cifras son similares con la excepción, una vez más, de Japón, donde solo el 62 % del profesorado de Educación Infantil disfruta trabajando en su centro. Sin embargo, más del 10% de los docentes manifiestan en todos los sistemas educativos que les gustaría cambiar de centro de educación infantil si fuera posible, llegando a más del 25 % en Colombia, Marruecos y Turquía.

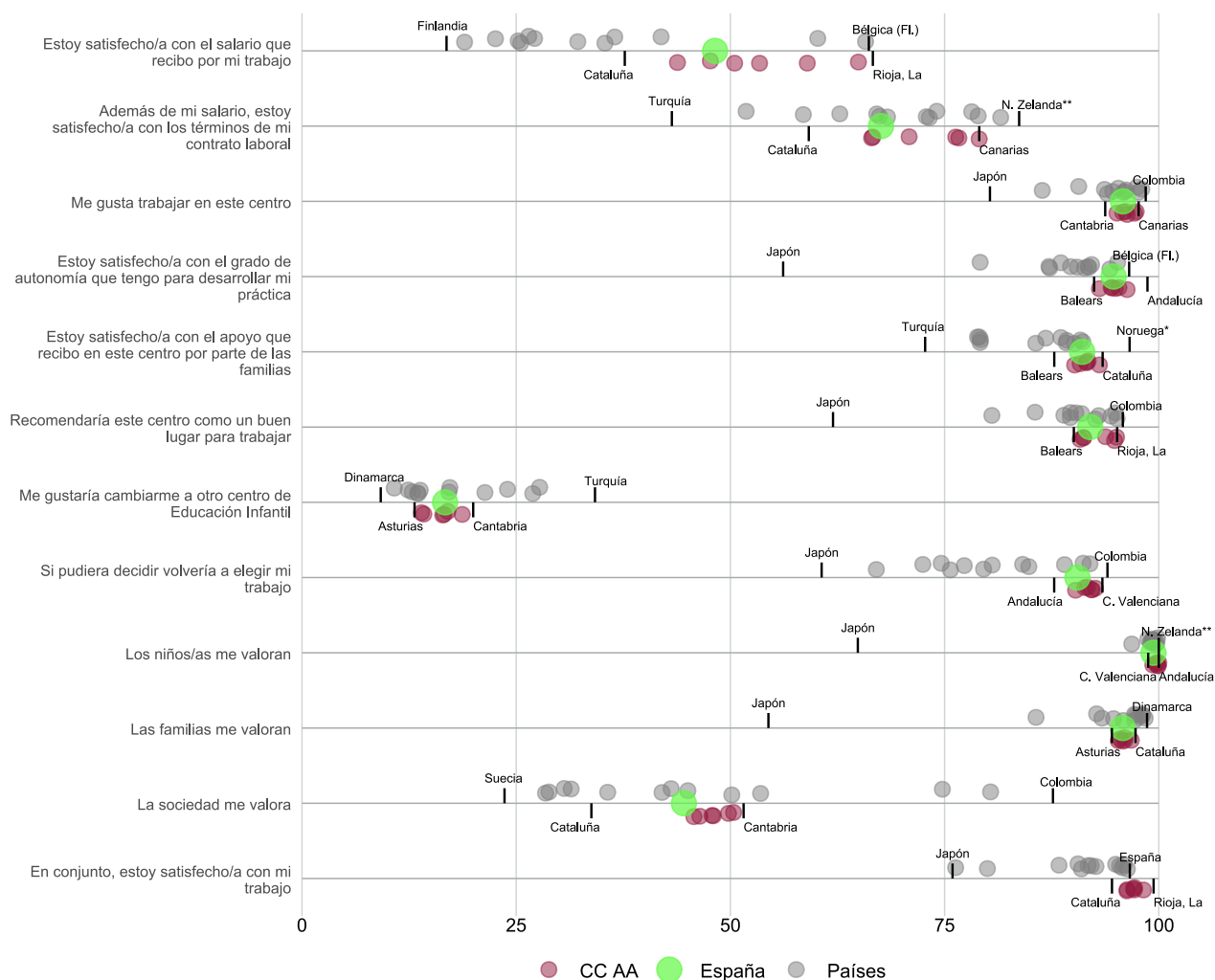
En España al 17 % del profesorado de Infantil les gustaría cambiar de centro, oscilando este porcentaje por comunidades autónomas entre el 13 % de Principado de Asturias y el 20 % de Cantabria.

En casi todos los demás sistemas educativos, menos de la mitad del personal de Educación Infantil manifiesta estar satisfecho con su salario, aunque en España la cifra se acerca a la mitad (un 48 %) y en Canarias y la Rioja llega a las dos terceras partes.

El salario es solo un aspecto de las condiciones laborales. Otras condiciones contractuales determinan la estabilidad laboral, que constituye otra importante recompensa para el personal. En todos los sistemas educativos la mayoría del personal de Educación Infantil está satisfecho con las demás condiciones de su contrato: un 68 % en España y entre el 59 % (Cataluña) y el 79 % (Canarias y La Rioja) en las comunidades autónomas.

Contar con cierta autonomía laboral y control sobre las decisiones es importante para afrontar situaciones exigentes y una gran carga de trabajo, y puede fomentar la satisfacción laboral. En todos los sistemas educativos, la gran mayoría del personal está satisfecho con el nivel de autonomía del que dispone para definir sus prácticas, salvo Japón (56 %). En el caso de España, más del 90 % de los docentes están satisfechos en todas las comunidades autónomas y un 95 % en el conjunto del Estado.

Figura 3.2 a. Porcentaje de docentes que están de acuerdo con las siguientes afirmaciones. Países participantes y CC.AA.

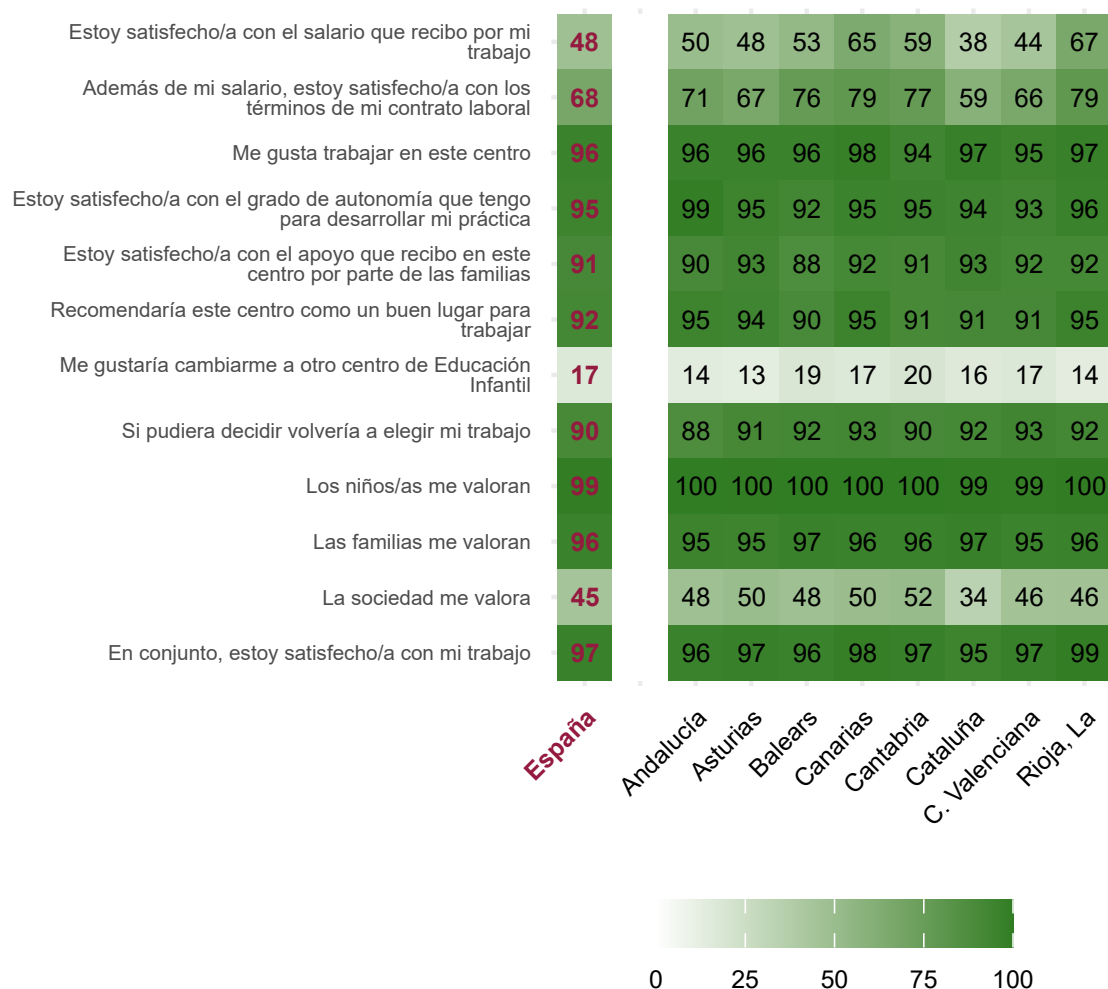


Nota: Cada punto gris representa un país y cada punto rojo una comunidad autónoma; los países o comunidades autónomas que alcanzan los valores extremos se han representado con una barra vertical negra.

* Las estimaciones deben interpretarse con precaución debido a un mayor riesgo de sesgo por falta de respuesta.

** Los datos representan únicamente a los encuestados incluidos en la muestra y no a la población objetivo de la encuesta.

Figura 3.2 b. Porcentaje de docentes que están de acuerdo con las siguientes afirmaciones. España y CC.AA.



3.3 Fuentes de estrés

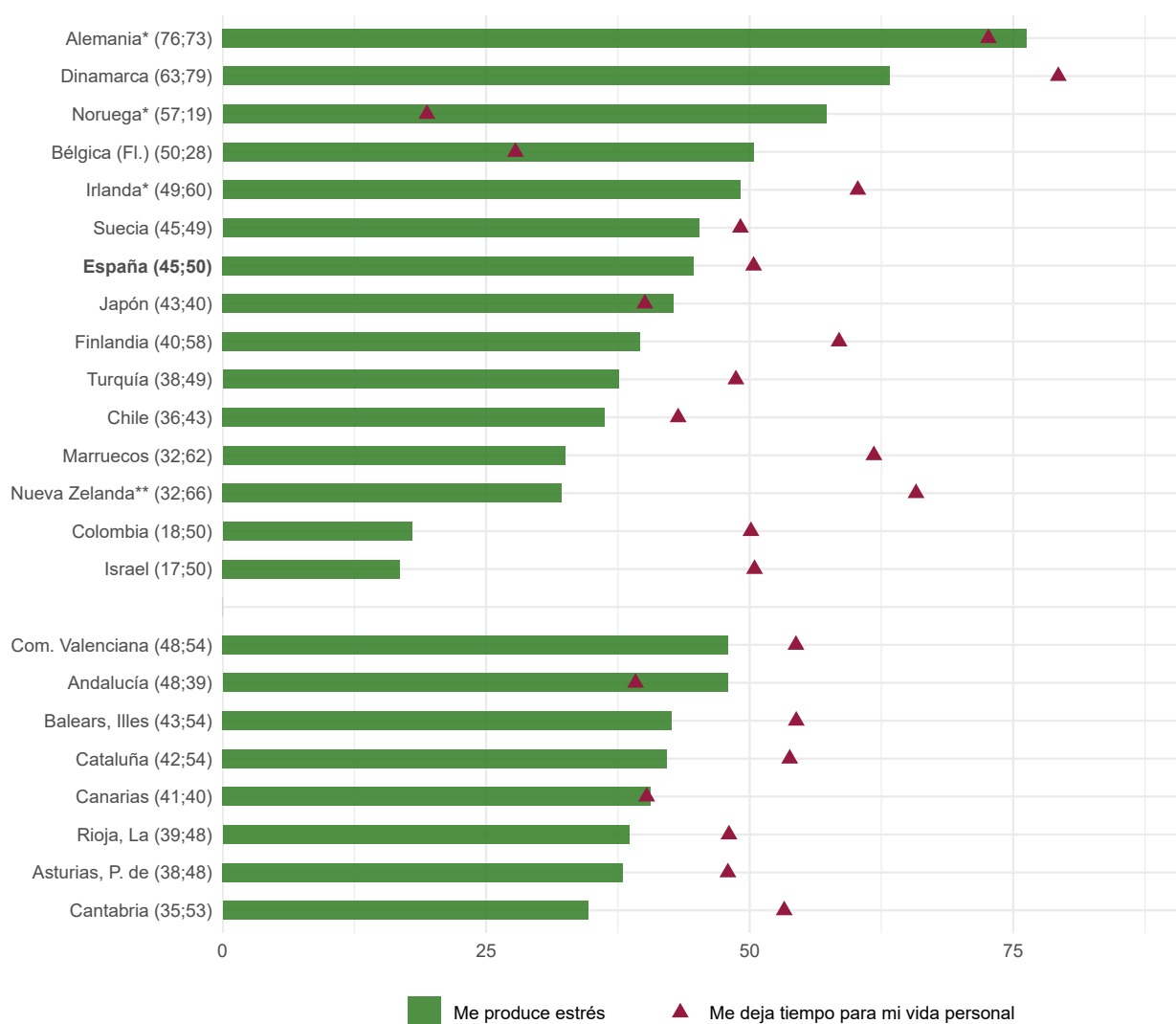
Trabajar en Educación Infantil se considera generalmente intrínsecamente gratificante, como lo reflejan los altos niveles de satisfacción laboral en todos los sistemas educativos participantes, pero también exigente a nivel emocional y físico (Heilala et al., 2021). Las exigencias físicas en el trabajo en Educación Infantil son frecuentes, en particular para el personal que trabaja con las niñas y los niños más pequeños. El bajo bienestar emocional, como el estrés y los problemas de salud mental, así como los problemas de salud física relacionados con el trabajo, son motivo de especial preocupación, ya que pueden provocar desmotivación laboral y una menor calidad en la interacción con el alumnado.

TALIS Educación Infantil proporciona un amplio conjunto de indicadores sobre el bienestar emocional y físico, incluyendo el nivel de estrés que experimentan el personal y los equipos directivos en su trabajo, si el trabajo afecta negativamente a su salud mental y física, y qué aspectos del trabajo son fuentes de estrés.

La Figura 3.3. muestra el porcentaje de docentes que declaran sentir estrés en su trabajo y el de aquellos a los que su profesión les deja tiempo para su vida personal (porcentajes entre paréntesis junto al nombre de los

países y CC.AA.). Los porcentajes de docentes que declaran experimentar estrés laboral varían desde menos del 20 % en Colombia e Israel hasta más del 75 % en Alemania. España se sitúa entre ambos extremos, con el 45 %, variando este porcentaje desde el 35 % de Cantabria hasta el 48 % de la Comunitat Valenciana.

Figura 3.3 Porcentaje de docentes que manifiesta experimentar estrés en su trabajo, y a los que su trabajo les deja tiempo para su vida personal. Países participantes y CC.AA.



Nota: Entre paréntesis, junto al nombre de los países participantes y las comunidades autónomas con muestra ampliada, se muestran los porcentajes de los docentes que declaran sentir estrés en su trabajo y el de aquellos a los que su profesión les deja tiempo para su vida.

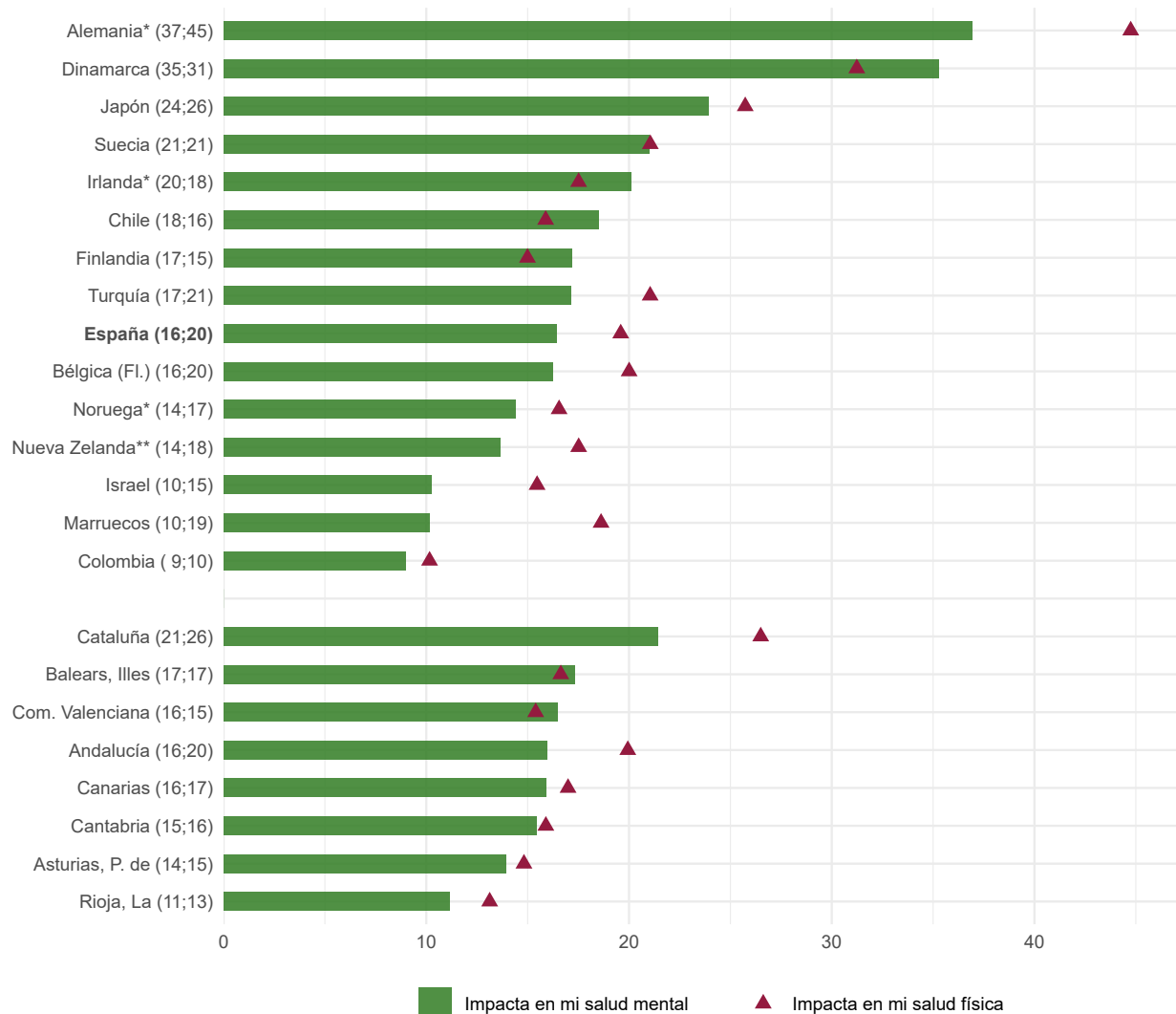
* Las estimaciones deben interpretarse con precaución debido a un mayor riesgo de sesgo por falta de respuesta.

** Los datos representan únicamente a los encuestados incluidos en la muestra y no a la población objetivo de la encuesta.

Asimismo, se observan grandes variaciones en los porcentajes de personal que declaran que su trabajo les permite tener tiempo para su vida personal: mientras en Noruega no llegan al 20 %, en Dinamarca son más de las tres cuartas partes. En España son aproximadamente la mitad los docentes que afirman tener tiempo para su vida personal, porcentaje similar al que presenta la mayoría de las comunidades autónomas, siendo las excepciones de Canarias y Andalucía, donde solo alrededor del 40 % del personal dice tener tiempo para su vida personal.

La encuesta también pregunta al personal de Educación Infantil si su trabajo afecta negativamente su salud física y mental. La Figura 3.4 muestra los porcentajes de respuestas positivas a estas preguntas. En la mayoría de los sistemas educativos, menos del 20 % del personal informa de impactos adversos en la salud, aunque los porcentajes superan el 30 % en Dinamarca y Alemania. En España y las comunidades autónomas ambos porcentajes rozan o están por debajo del 20 %, menos en Cataluña, donde la cuarta parte del personal afirma que su trabajo impacta negativamente en su salud física.

Figura 3.4 Porcentaje de docentes que manifiestan que su trabajo impacta negativamente en su salud. Países participantes y CC.AA.



Nota: Entre paréntesis, junto al nombre de los países participantes y las comunidades autónomas con muestra ampliada, se muestran los porcentajes de los docentes que declaran que su trabajo afecta negativamente su salud mental y física.

* Las estimaciones deben interpretarse con precaución debido a un mayor riesgo de sesgo por falta de respuesta.

** Los datos representan únicamente a los encuestados incluidos en la muestra y no a la población objetivo de la encuesta.

Es ligeramente más frecuente notificar las consecuencias que el trabajo tiene para la salud física que las relacionadas con la salud mental, pero ambas están altamente correlacionadas. Esto coincide con la evidencia

de que el personal de Educación Infantil suele experimentar dificultades tanto en su bienestar psicológico como físico simultáneamente (Kwon et al., 2021).

Las principales fuentes de estrés se relacionan tanto con la falta de capacidad, recursos y tiempo como con aspectos del trabajo específicos del desarrollo, el bienestar y el aprendizaje infantil. Las Figuras 3.5 a y b muestran estas fuentes de estrés y el porcentaje de docentes afectados por ellas en los sistemas educativos analizados.

Una de las fuentes de estrés más frecuentes es tener demasiadas tareas simultáneas; en España afecta al 60 % de los docentes, al igual que en las comunidades autónomas, donde también el porcentaje roza o supera esta cifra, con la excepción de Cantabria, donde declaran esta fuente de estrés el 45 % de los docentes.

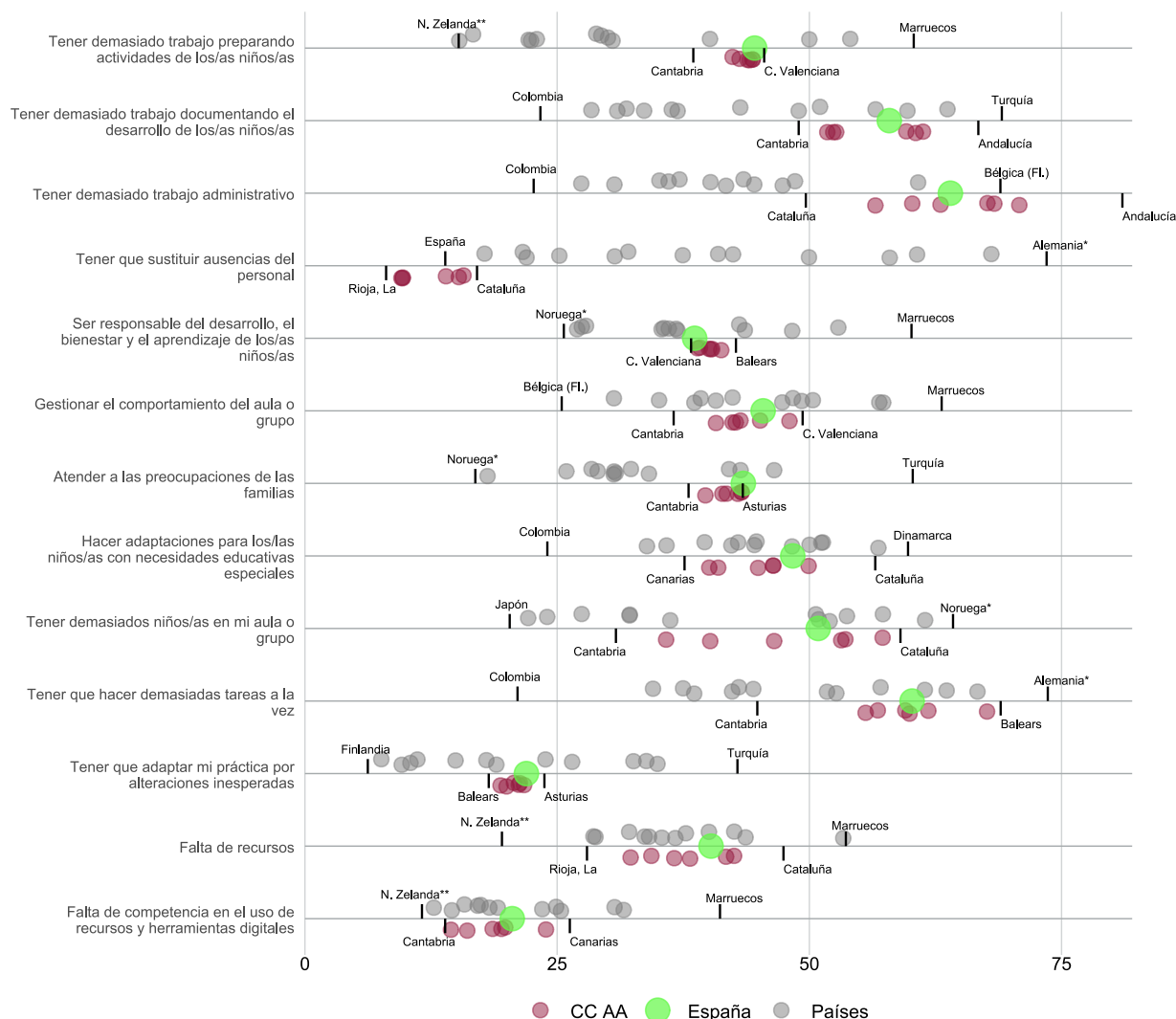
Tener demasiado trabajo relacionado con la documentación del desarrollo infantil o demasiado trabajo administrativo (como rellenar formularios) también son fuentes de estrés muy frecuentes. En España el 64 % del personal educativo declara ser fuente de estrés tener demasiado trabajo administrativo, llegando este porcentaje hasta más del 80 % en Andalucía. Estos hallazgos indican que las cargas de trabajo excesivas y la multitarea constituyen condiciones laborales estresantes.

Diversos aspectos del trabajo específicos del desarrollo, el bienestar y el aprendizaje infantil también constituyen importantes fuentes de estrés. La atención a alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo es una fuente de estrés frecuente en la mayoría de los países, afectando alrededor del 50 % de los profesionales, salvo en Colombia (la cuarta parte) y Noruega (la tercera parte); en España para cerca de la mitad de los docentes constituye una fuente de estrés, de forma parecida a lo que sucede en las comunidades autónomas, donde oscila desde el 40 % de Cantabria hasta casi el 60 % de Cataluña.

La gestión del comportamiento en el aula, en grupos de juego o en grupos también es una fuente frecuente de estrés para un alto porcentaje del personal en la mayoría de los sistemas educativos. Tener demasiados estudiantes en el grupo es una de las principales fuentes de estrés en Noruega y en Suecia. En España lo es para la mitad de los profesionales, aunque en Cantabria solo para el 31 %.

Por último, la falta de recursos (por ejemplo, apoyo financiero o recursos materiales) preocupa a algo más del 40 % de los profesionales españoles, al igual que la atención a las preocupaciones de los padres, madres y tutores legales. Menos preocupa la falta de competencias digitales (al 20 % de los profesionales españoles) o el tener que adaptarse a alteraciones inesperadas como desastres naturales o crisis humanitarias (22 % en España).

Figura 3.5 a. Fuentes de estrés: Porcentaje de docentes a los que las siguientes actividades les generan bastante o mucho estrés. Países participantes y CC.AA.

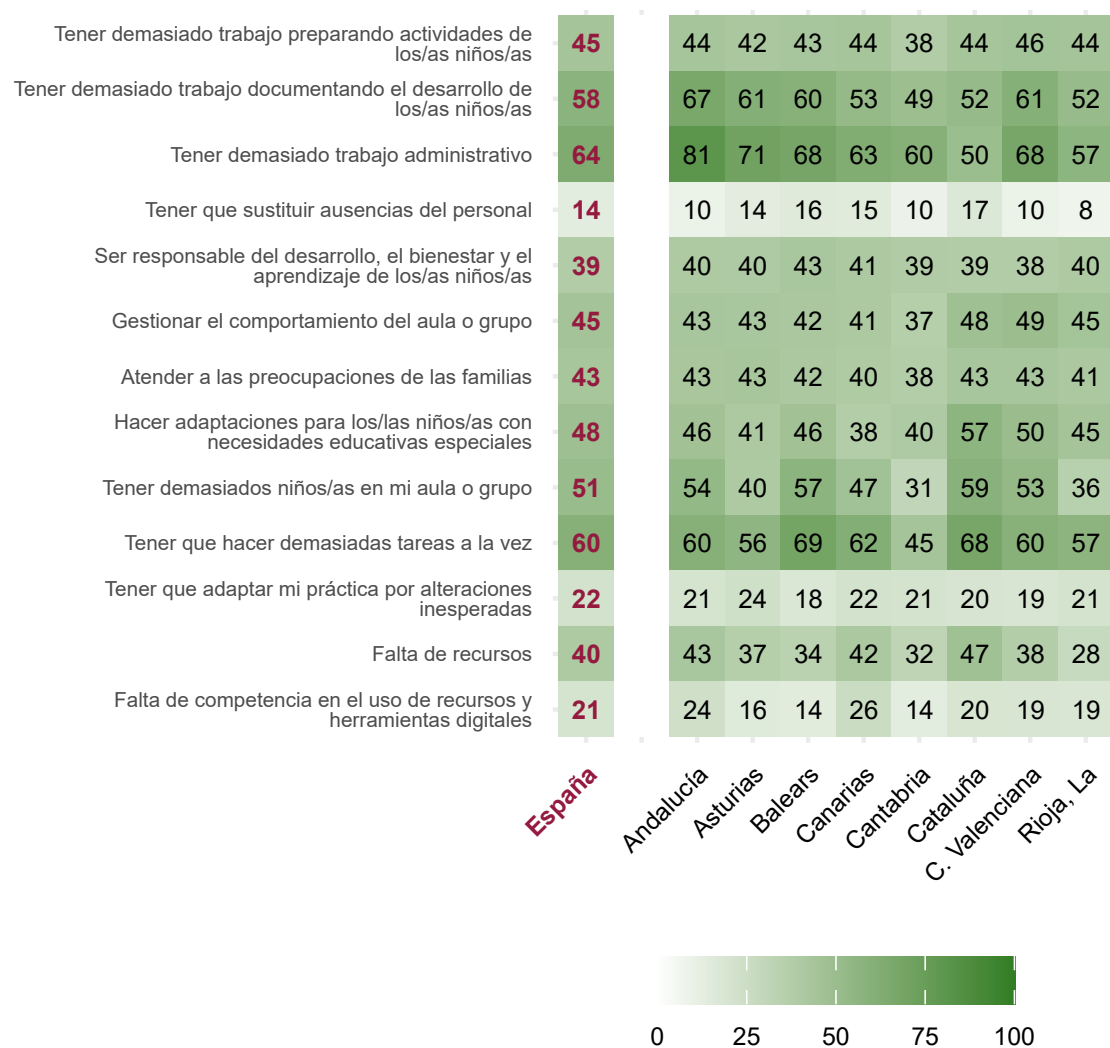


Nota: Cada punto gris representa un país y cada punto rojo una comunidad autónoma; los países o comunidades autónomas que alcanzan los valores extremos se han representado con una barra vertical negra.

* Las estimaciones deben interpretarse con precaución debido a un mayor riesgo de sesgo por falta de respuesta.

** Los datos representan únicamente a los encuestados incluidos en la muestra y no a la población objetivo de la encuesta.

Figura 3.5 b. Fuentes de estrés: Porcentaje de docentes a los que las siguientes actividades les generan bastante o mucho estrés. España y CC.AA.



3.4 Abandono de la docencia

La Figura 3.6 muestra las causas que llevarían a los profesionales a abandonar la docencia. En el contexto internacional, España presenta un perfil caracterizado por una baja propensión a abandonar la docencia en Educación Infantil en comparación con la mayoría de los países participantes. El porcentaje de docentes que dejarían su puesto para convertirse en directores es del 6 %, una de las cifras más bajas, semejante a la de Finlandia y Dinamarca, lo que evidencia un escaso interés por la promoción hacia cargos de gestión dentro del sistema educativo. Sin embargo, el 33 % de los docentes españoles declara que abandonaría la docencia para enseñar en niveles superiores, como Educación Primaria, lo que refleja un mayor deseo de movilidad profesional dentro del ámbito educativo sin implicar una salida del sector.

En cuanto a las razones externas, solo el 10 % del profesorado español afirma que dejaría la docencia para trabajar en otro empleo fuera de la educación, situándose entre los valores más bajos de todos los países, lo

que muestra un alto nivel de compromiso con la profesión docente. Por otro lado, un 27% lo haría para atender responsabilidades familiares, cifra moderada si se compara con países como Japón o Irlanda, donde supera el 40%.

La formación como motivo de abandono tiene escasa relevancia en España, ya que solo el 6% dejaría su puesto para volver como estudiante a un programa educativo o formativo, una cifra inferior a la mayoría de los países. Por el contrario, los problemas de salud física (21%) y mental (23%) alcanzan valores medios, aunque menores que los de naciones como Japón o Colombia, donde las tasas superan ampliamente el 30%. Estos datos sugieren que, si bien el bienestar docente es un aspecto relevante, no constituye la principal causa potencial de abandono.

Figura 3.6 a. Porcentaje de docentes que abandonarían la docencia en Educación Infantil por las siguientes razones. Países participantes y CC.AA.



Nota: Cada punto gris representa un país y cada punto rojo una comunidad autónoma; los países o comunidades autónomas que alcanzan los valores extremos se han representado con una barra vertical negra.

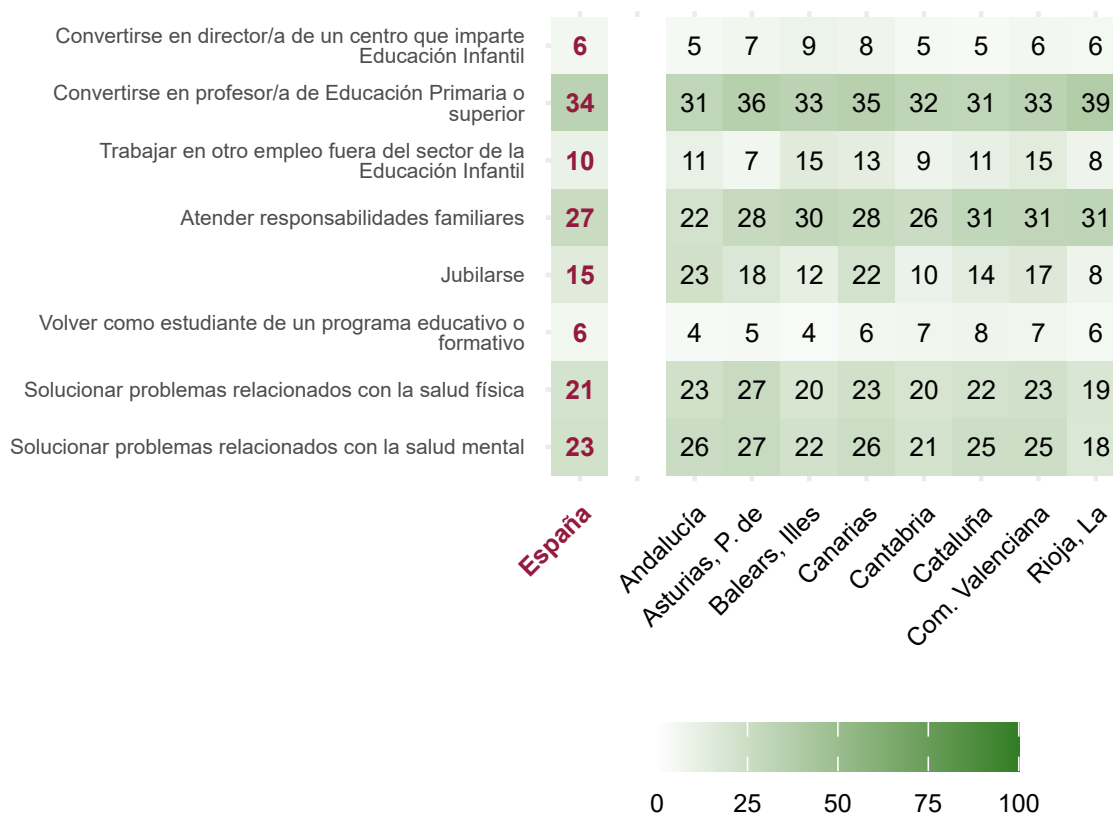
* Las estimaciones deben interpretarse con precaución debido a un mayor riesgo de sesgo por falta de respuesta.

** Los datos representan únicamente a los encuestados incluidos en la muestra y no a la población objetivo de la encuesta.

En conjunto, España se sitúa como un país con alta estabilidad laboral y vocacional en el ámbito de la Educación Infantil, donde las motivaciones para abandonar la docencia responden más a factores internos de desarrollo profesional que a presiones externas o insatisfacción laboral.

A nivel interno, las comunidades autónomas muestran patrones relativamente homogéneos, aunque con diferencias significativas en algunos indicadores. Los porcentajes de quienes abandonarían la docencia para dirigir un centro son bajos en todas las regiones, oscilando entre el 5 % y el 9 %, siendo Islas Baleares la más alta y Cataluña la más baja. En cambio, el deseo de enseñar en niveles superiores alcanza sus mayores valores en La Rioja (39 %), Principado de Asturias (36 %) y Canarias (35 %), lo que refleja una mayor aspiración de progresión profesional en estas zonas.

Figura 3.6 b. Porcentaje de docentes que abandonarían la docencia en Educación Infantil por las siguientes razones en las comunidades autónomas españolas. España y CC.AA.



El abandono por responsabilidades familiares varía entre el 22 % de Andalucía y el 31 % de la Comunitat Valenciana, mientras que la jubilación se menciona más en Andalucía (23 %) y menos en Cantabria (10 %) y La Rioja (8 %), lo que puede relacionarse con la estructura de edad del profesorado. En cuanto a la salud física, los porcentajes más elevados se encuentran en el Principado de Asturias (27 %), Andalucía (23 %) y Canarias (23 %), mientras que La Rioja (19 %) presenta el valor más bajo. Una tendencia similar se observa respecto a los problemas de salud mental, que alcanzan su punto más alto en Principado de Asturias (27 %) y los más bajos en La Rioja (18 %). Finalmente, el motivo de volver como estudiante es marginal en todas las regiones, destacando Illes Balears con el valor más reducido (4 %).

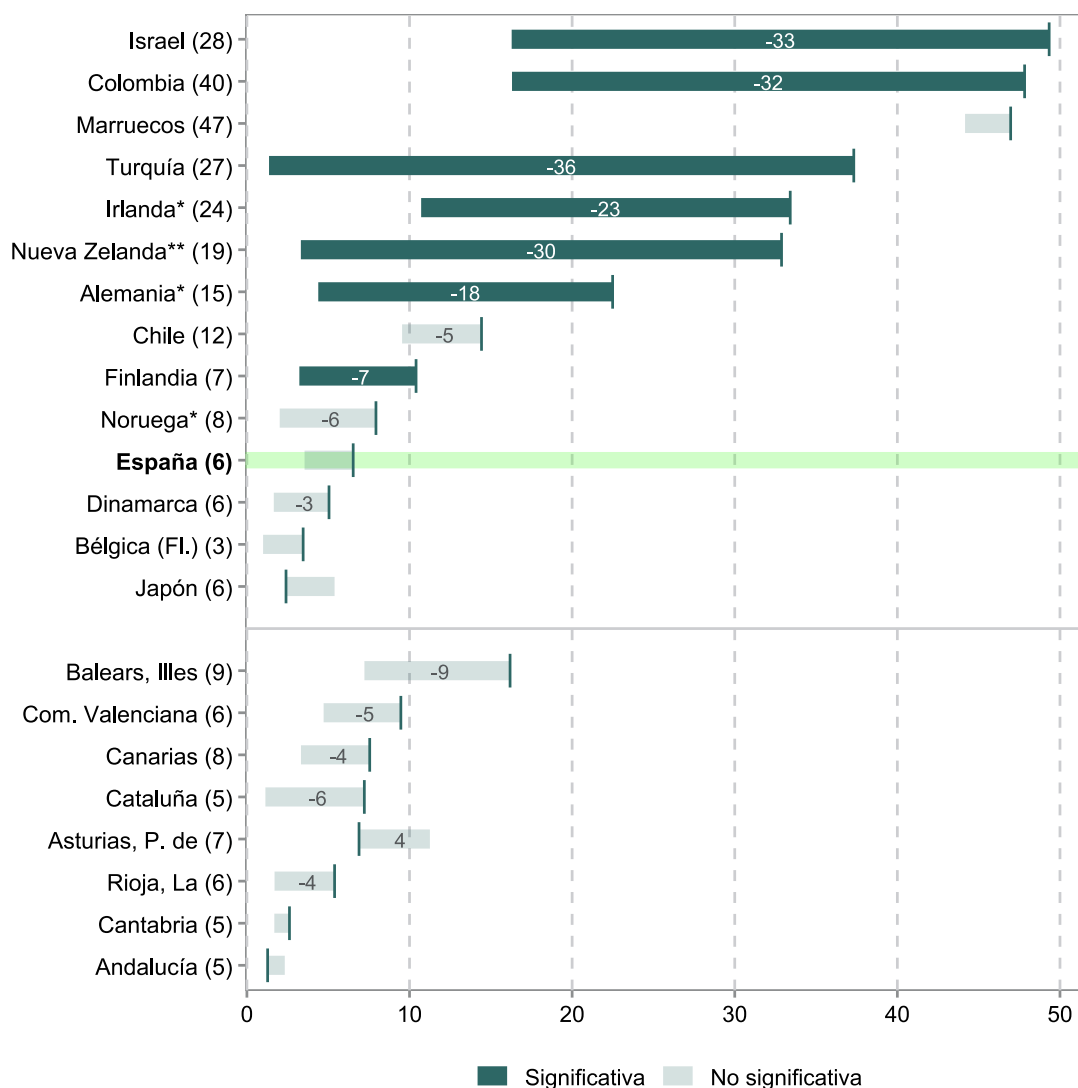
La Figura 3.7 presenta el porcentaje de docentes que abandonaría la profesión docente para ser director (entre paréntesis al lado del nombre de los países y las CC.AA.) el porcentaje de los docentes de menos de 30 años que abandonaría la docencia en Educación Infantil para convertirse en directores (barra verde oscura vertical), y la diferencia entre los de 50 o más años y los docentes más jóvenes (barra verde horizontal, oscura en caso de darse diferencia estadísticamente significativa). En la comparación internacional, se observa que los docentes más jóvenes (menores de 30 años) presentan en la mayoría de los países una mayor disposición a abandonar la docencia para convertirse en directores de centros educativos que los docentes de mayor edad. Este patrón sugiere que las aspiraciones de liderazgo se asocian más frecuentemente con las etapas iniciales de la carrera docente, donde la motivación por el ascenso y la promoción profesional tiende a ser más alta.

En países como Israel (49 %), Colombia (48 %) y Marruecos (47 %), las tasas de intención de los jóvenes de dejar la docencia para asumir cargos directivos son especialmente elevadas, reflejando una fuerte orientación hacia la movilidad ascendente. Sin embargo, la diferencia respecto a los mayores de 50 años es muy notable, alcanzando los -33 puntos en Israel y los -32 en Colombia, lo que evidencia que, con el paso del tiempo, el interés por la dirección disminuye de forma considerable. Una tendencia similar se aprecia en Irlanda (-23), Alemania (-18) y Nueva Zelanda (-30), donde el liderazgo parece percibirse como una meta más atractiva para las generaciones más jóvenes.

Por el contrario, en países como Japón, la tendencia se invierte: los docentes mayores (6 %) muestran una ligera mayor disposición que los jóvenes (3 %) a convertirse en directores, generando una diferencia positiva de 3 puntos. Esto podría interpretarse como un modelo profesional más jerárquico y basado en la experiencia, donde el liderazgo se asocia con la madurez y la trayectoria laboral. En Suecia, Dinamarca y Finlandia, los porcentajes son bajos en todos los grupos, lo que sugiere que en los países nórdicos la dirección escolar no constituye una vía de desarrollo profesional especialmente atractiva, y la diferencia generacional es mínima (entre -1 y -7 puntos).

En el caso de España, los docentes menores de 30 años muestran un 7 % de intención de abandonar la docencia para convertirse en directores, frente al 4 % entre los mayores de 50 años, con una diferencia de -3 puntos. Este resultado coloca a España en un rango moderado y próximo a los países del norte de Europa, lo que refuerza la idea de que el cargo directivo no es percibido como una meta especialmente motivadora en el contexto español.

Figura 3.7 Porcentaje de docentes de menos de 30 años que abandonarían la docencia en Educación Infantil para convertirse en directores, y diferencia entre los de 50 o más años y ellos. Países participantes y CC.AA.



Nota: Entre paréntesis aparece el porcentaje total, la barra verde vertical corresponde con el porcentaje de profesorado menor de 30 años que responde afirmativamente y la barra horizontal corresponde a la diferencia entre el profesorado mayor de 50 años y menor de 30 años.

Las estimaciones correspondientes a las comunidades autónomas deben interpretarse con precaución debido al bajo número de respuestas en el grupo de edad de menores de 30

* Las estimaciones deben interpretarse con precaución debido a un mayor riesgo de sesgo por falta de respuesta.

** Los datos representan únicamente a los encuestados incluidos en la muestra y no a la población objetivo de la encuesta.

Si se analizan las comunidades autónomas, las diferencias internas son también significativas. En Illes Balears (16%) y Comunitat Valenciana (10 %), los docentes jóvenes destacan por su mayor interés en la dirección, mientras que en regiones como Andalucía (1 %) y Cantabria (3 %) las cifras son muy bajas. En general, los

valores más altos se concentran en comunidades con mayor movilidad laboral o insularidad, lo que podría relacionarse con la búsqueda de estabilidad o reconocimiento profesional.

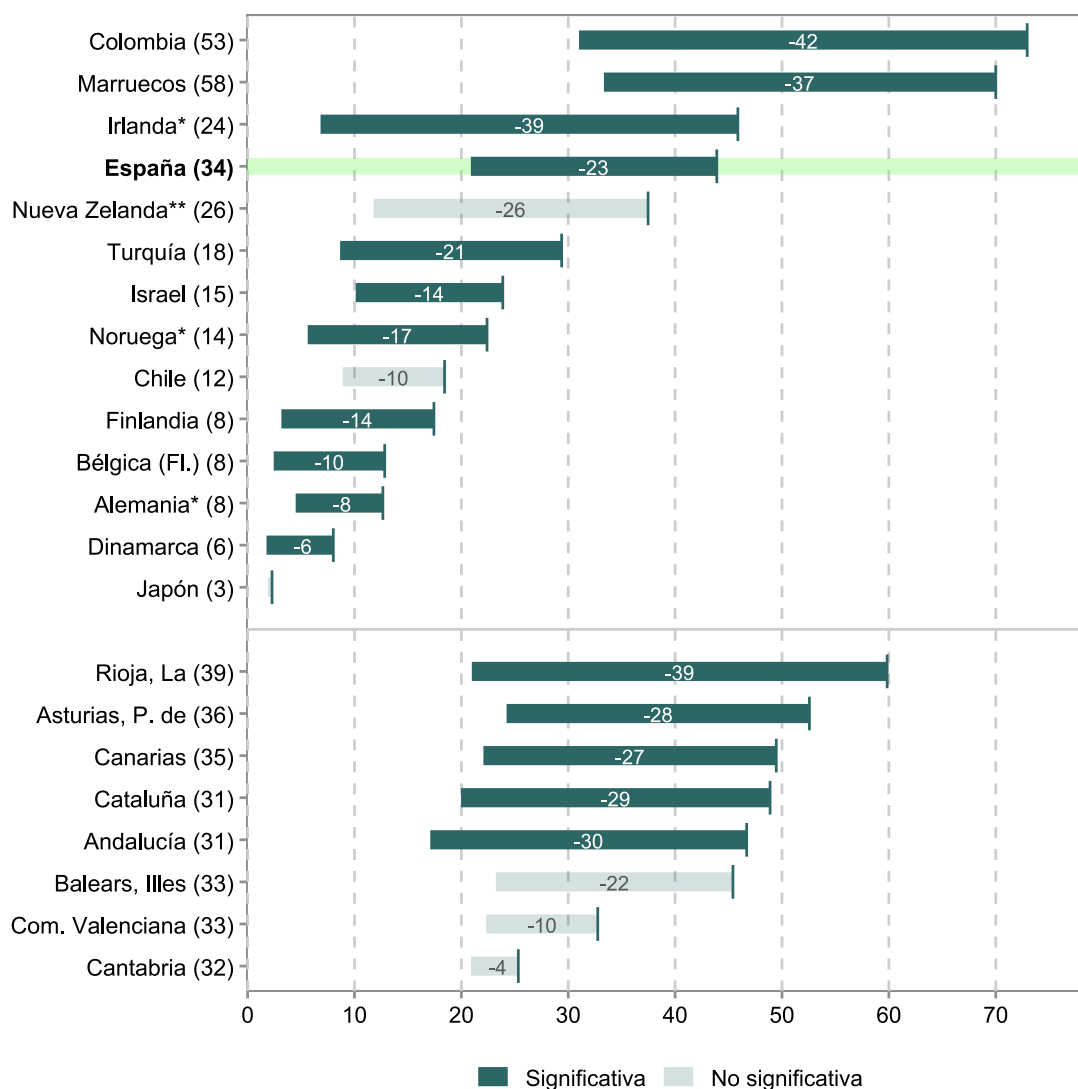
Respecto a la diferencia generacional, en la mayoría de las comunidades autónomas los jóvenes muestran más interés que los mayores, aunque con intensidad variable. En Cataluña (-6 puntos), Illes Balears (-9) y Comunitat Valenciana (-5), las diferencias son más marcadas, mientras que en Principado de Asturias se produce una leve inversión del patrón (+4 puntos), indicando que en esta región los docentes mayores incluso muestran una disposición ligeramente superior a asumir cargos directivos.

En la Figura 3.8 se presenta el porcentaje de docentes de menos de 30 años que abandonarían la docencia en Educación Infantil para trabajar en Educación Primaria, y diferencia entre los de 50 o más años y ellos. En ella se pone de manifiesto una tendencia general a que la docencia en Educación Infantil sea vista como un punto de partida más que como una meta profesional definitiva, especialmente entre los educadores jóvenes. En el caso español, esta orientación se acentúa en ciertas comunidades autónomas, donde la búsqueda de promoción profesional y la percepción de desigualdad entre etapas educativas siguen siendo factores determinantes en la intención de abandono o cambio laboral. En el conjunto internacional, se aprecia que los docentes jóvenes (menores de 30 años) muestran una mayor disposición a abandonar la docencia en Educación Infantil para trabajar en niveles superiores, especialmente en Educación Primaria. Este patrón es generalizado en casi todos los países analizados, con diferencias negativas que indican que el interés por el cambio profesional disminuye considerablemente con la edad.

Los países con mayor proporción de docentes jóvenes dispuestos a cambiar de etapa educativa son Colombia (73 %), Marruecos (70 %) e Irlanda (46 %), lo que revela una fuerte tendencia entre los más jóvenes a buscar mejores condiciones laborales, reconocimiento o estabilidad profesional fuera de la Educación Infantil. En contraste, en los grupos de docentes mayores de 50 años, los porcentajes caen notablemente, generando diferencias de alrededor de -40 puntos en Colombia e Irlanda y de -37 puntos en Marruecos. Este patrón sugiere que la edad y la experiencia profesional reducen las aspiraciones de movilidad vertical, posiblemente por una mayor consolidación en el puesto o menor expectativa de cambio.

En los países nórdicos, los resultados son más equilibrados, pero igualmente muestran una diferencia generacional. En Finlandia, el 18 % de los jóvenes estaría dispuesto a abandonar la docencia infantil para trabajar en Primaria, frente al 3 % de los mayores, con una diferencia de -14 puntos. En Noruega, los valores son algo más altos (23 % en jóvenes y 6 % en mayores), manteniendo la misma tendencia. Estos datos reflejan un contexto en el que la profesión docente mantiene su atractivo incluso en los primeros años, pero donde la movilidad entre niveles educativos no constituye una aspiración mayoritaria.

Figura 3.8 Porcentaje de docentes de menos de 30 años que abandonarían la docencia en Educación Infantil para trabajar en Educación Primaria, y diferencia entre los de 50 o más años y ellos. Países participantes y CC.AA.



Nota: Entre paréntesis aparece el porcentaje total, la barra verde vertical corresponde con el porcentaje de profesorado menor de 30 años que responde afirmativamente y la barra horizontal corresponde a la diferencia entre el profesorado mayor de 50 años y menor de 30 años.

Las estimaciones correspondientes a las comunidades autónomas deben interpretarse con precaución debido al bajo número de respuestas en el grupo de edad de menores de 30

* Las estimaciones deben interpretarse con precaución debido a un mayor riesgo de sesgo por falta de respuesta.

** Los datos representan únicamente a los encuestados incluidos en la muestra y no a la población objetivo de la encuesta.

En España, el 44 % de los docentes menores de 30 años declara que abandonaría la docencia en Educación Infantil para trabajar en Educación Primaria, mientras que entre los mayores de 50 años el porcentaje desciende al 21 %, generando una diferencia de -23 puntos. Este resultado sitúa a España entre los países con una moderada vocación de cambio profesional en los docentes jóvenes, por debajo de las cifras extremas de países latinoamericanos, pero por encima de las medias europeas. Esto podría interpretarse como una

manifestación del deseo de progresión dentro del sistema educativo, asociado a la percepción de que la Educación Primaria ofrece mayores oportunidades de desarrollo profesional y prestigio.

Si se examinan las Comunidades Autónomas, el patrón nacional se repite, aunque con variaciones significativas. Las regiones con mayor porcentaje de jóvenes que cambiarían de etapa son La Rioja (60 %), Principado de Asturias (53 %), Cataluña (49 %) y Canarias (50 %), todas por encima de la media nacional. En cambio, las cifras son menores en Cantabria (25 %) y Comunitat Valenciana (33 %), lo que sugiere una menor movilidad aspiracional en estos territorios. Las diferencias entre jóvenes y mayores son especialmente amplias en La Rioja (-39 puntos), Andalucía (-30) y Cataluña (-29), mientras que son casi inexistentes en Cantabria (-4), donde ambas generaciones mantienen una actitud similar.

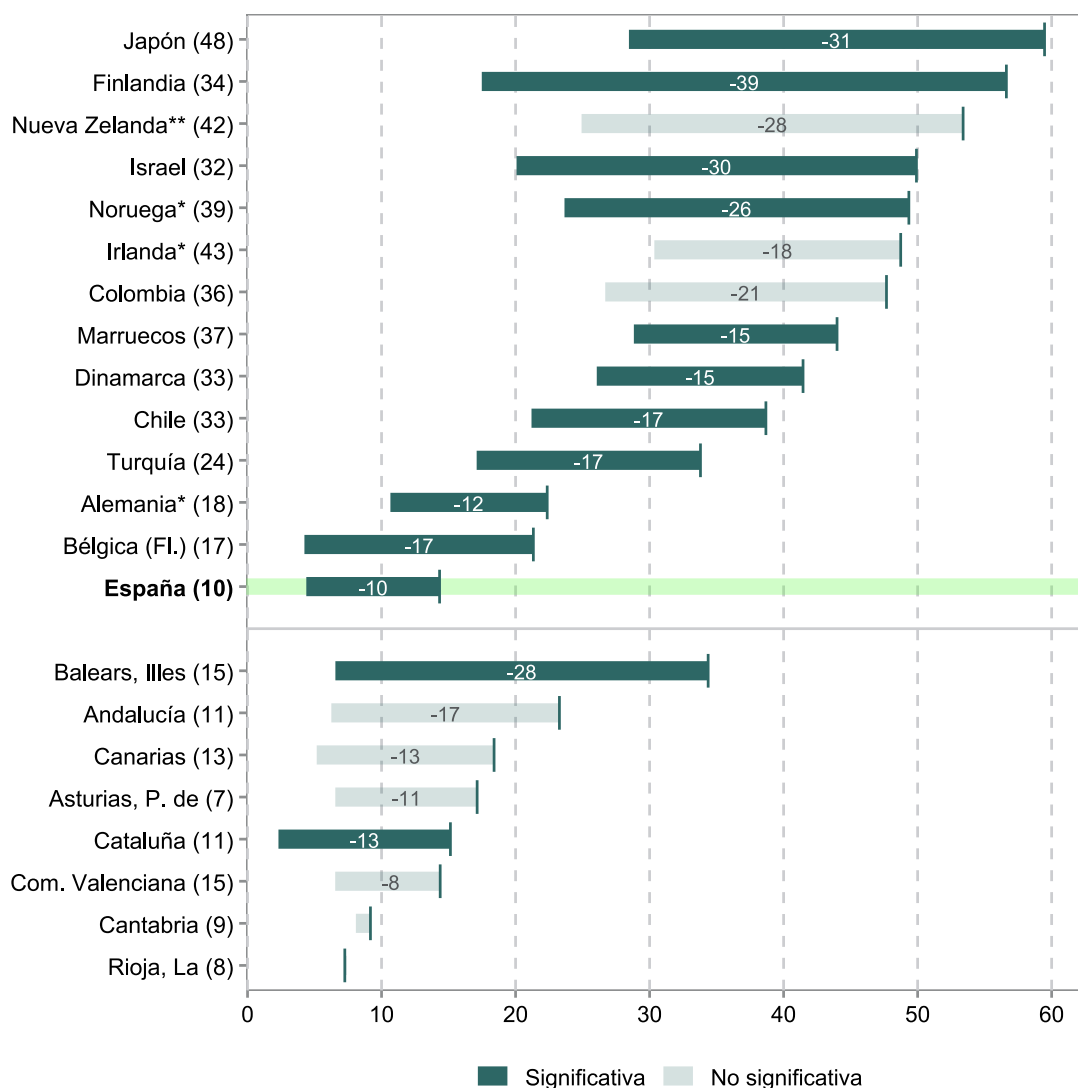
El análisis de la Figura 3.9 revela una tendencia general clara: los docentes jóvenes (menores de 30 años) muestran una mayor predisposición a abandonar la docencia en Educación Infantil para trabajar en otros sectores profesionales en comparación con los docentes mayores. En la mayoría de los países, las diferencias son negativas y amplias, lo que indica que con el paso del tiempo el profesorado tiende a consolidarse en el ámbito educativo y a reducir su intención de cambio de sector.

Entre los países con valores más altos entre los menores de 30 años se encuentran Japón (60 %), Finlandia (57 %), Nueva Zelanda (53 %), Israel (50 %) y Noruega (49 %), todos con diferencias intergeneracionales significativas que superan los -25 puntos. Esto sugiere que en estos contextos los docentes más jóvenes perciben mayores oportunidades o incentivos en otros ámbitos profesionales, quizás motivados por condiciones laborales más favorables o por una menor identificación con la docencia como carrera de largo plazo. En el caso de Finlandia, pese a la alta valoración social del profesorado, el dato indica que un 57 % de los docentes jóvenes estaría dispuesto a dejar la docencia infantil, una proporción muy superior a la de los mayores (18 %), con una diferencia de -39 puntos, una de las más pronunciadas del conjunto.

España se sitúa en una posición claramente diferenciada. Solo el 14 % de los docentes jóvenes manifiesta que dejaría la Educación Infantil para trabajar en otro sector, frente al 4 % entre los mayores de 50 años, con una diferencia de -10 puntos. Estos valores son considerablemente inferiores a los observados en el resto de países, lo que sugiere que el profesorado español mantiene un fuerte compromiso con la profesión docente, incluso en las primeras etapas de su carrera. Esta estabilidad podría explicarse por factores culturales, por la vocación profesional o por la menor percepción de alternativas laborales atractivas fuera del ámbito educativo.

A nivel interno, las Comunidades Autónomas españolas presentan algunas diferencias notables. Los porcentajes más elevados de abandono potencial entre los docentes jóvenes se registran en Illes Balears (34%) y Andalucía (23 %), seguidas de Canarias (18 %) y Principado de Asturias (17 %), mientras que las cifras más bajas corresponden a La Rioja (7 %) y Cantabria (9 %). En todas las regiones, salvo La Rioja, la tendencia es similar a la nacional: los docentes jóvenes muestran una mayor inclinación a cambiar de sector que los mayores. Las diferencias más pronunciadas se observan en Illes Balears (-28 puntos) y Andalucía (-17 puntos), lo que podría relacionarse con condiciones laborales más inestables o contextos económicos más competitivos, donde los docentes jóvenes perciben otras oportunidades profesionales. Por el contrario, en Cantabria, la diferencia entre generaciones es casi inexistente (-1 punto), y en La Rioja incluso ligeramente positiva (0 puntos), lo que indica niveles altos de estabilidad y compromiso docente en ambas generaciones.

Figura 3.9 Porcentaje de docentes de menos de 30 años que abandonarían la docencia en Educación Infantil para trabajar en otro sector profesional, y diferencia entre los de 50 o más años y ellos. Países participantes y CC.AA.



Nota: Entre paréntesis aparece el porcentaje total, la barra verde vertical corresponde con el porcentaje de profesorado menor de 30 años que responde afirmativamente y la barra horizontal corresponde a la diferencia entre el profesorado mayor de 50 años y menor de 30 años.

Las estimaciones correspondientes a las comunidades autónomas deben interpretarse con precaución debido al bajo número de respuestas en el grupo de edad de menores de 30

* Las estimaciones deben interpretarse con precaución debido a un mayor riesgo de sesgo por falta de respuesta.

** Los datos representan únicamente a los encuestados incluidos en la muestra y no a la población objetivo de la encuesta.

En el caso español, la docencia en Educación Infantil se percibe como una elección profesional estable y duradera, con escasas diferencias generacionales y una baja intención de abandono hacia otros ámbitos laborales. Este patrón reafirma la vocación y la permanencia del profesorado como rasgos característicos del sistema educativo español, en contraste con las tendencias de movilidad observadas en otros contextos internacionales.

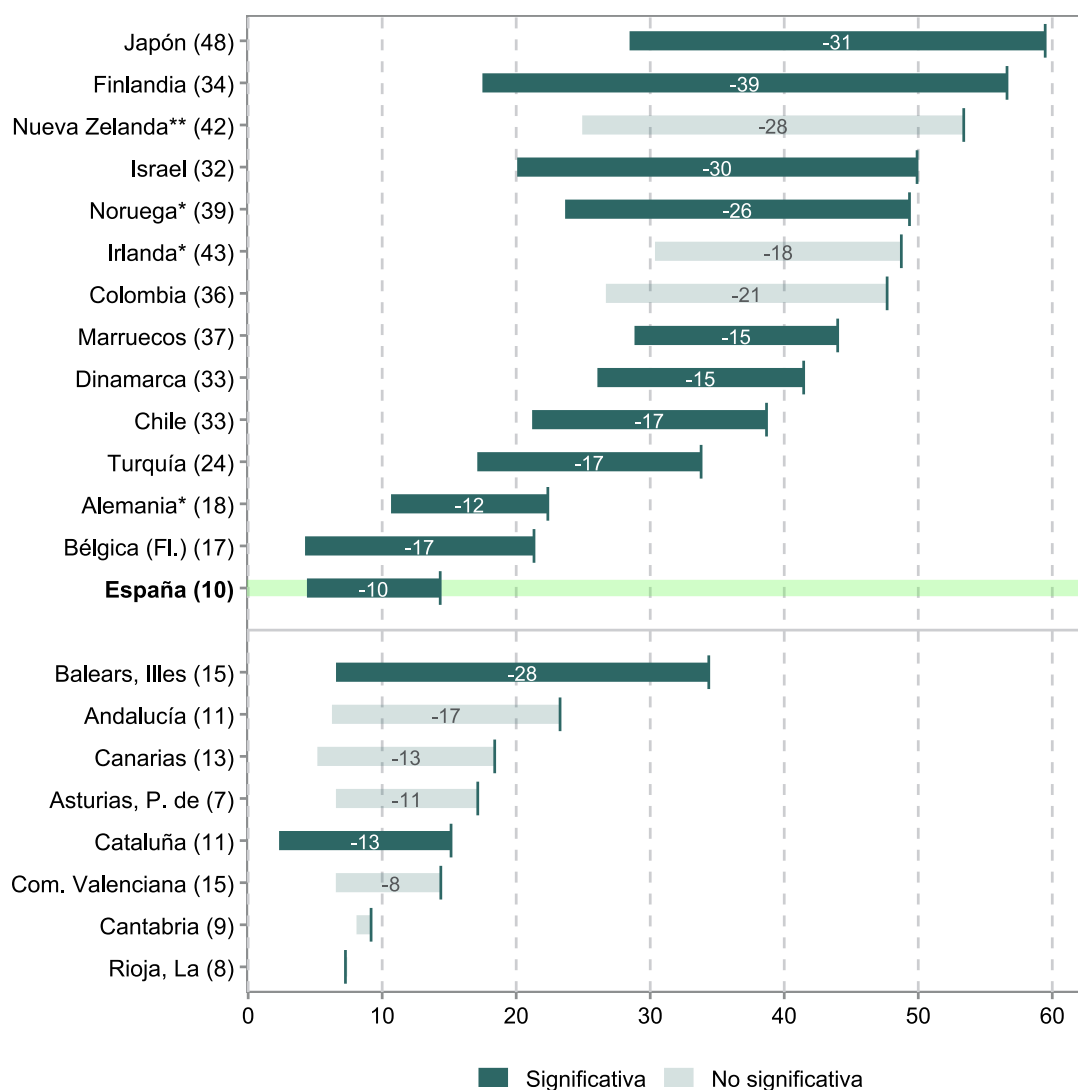
El análisis de la Figura 3.10 muestra diferencias significativas entre países en cuanto a la disposición del profesorado de Educación Infantil a abandonar la docencia para asumir responsabilidades familiares, dependiendo de la edad. En general, los datos indican que este motivo de abandono no está necesariamente vinculado de forma lineal con la edad, ya que en varios países los docentes mayores presentan incluso una mayor predisposición que los más jóvenes a dejar la docencia por razones familiares.

En el contexto internacional, los países con mayor porcentaje de docentes jóvenes dispuestos a abandonar la docencia por motivos familiares son Japón (62 %), Nueva Zelanda (67 %), Colombia (56 %) e Israel (54 %). En estos casos, más de la mitad de los docentes menores de 30 años considerarían interrumpir su carrera docente para atender responsabilidades familiares. Sin embargo, las diferencias intergeneracionales varían notablemente: mientras en Japón y Colombia los mayores de 50 años presentan porcentajes incluso más elevados (69 % y 60 %, respectivamente), en Nueva Zelanda y Finlandia las diferencias son muy marcadas a favor de los más jóvenes, con -33 y -31 puntos de diferencia, lo que sugiere que en estos últimos contextos las cargas familiares recaen en etapas más tempranas de la vida profesional.

Algo similar, aunque en menor medida, ocurre en Alemania, Noruega o Dinamarca donde los docentes jóvenes también muestran mayor propensión a abandonar la docencia por motivos familiares que los mayores. En Alemania la diferencia alcanza -26 puntos, lo que refleja que la conciliación familiar podría resultar más compleja para los docentes jóvenes, posiblemente por las exigencias iniciales de la carrera o por la menor disponibilidad de recursos de apoyo en esa etapa vital.

En cuanto a España, los resultados muestran una particularidad relevante: solo el 15 % de los docentes jóvenes declara que abandonaría la docencia por motivos familiares, frente al 25 % de los mayores, con una diferencia de 10 puntos positivos, es decir, en sentido contrario al patrón predominante internacional. Este resultado sugiere que los docentes jóvenes españoles priorizan su desarrollo profesional y presentan una mayor capacidad de conciliación laboral y familiar que las generaciones más veteranas, quizás por la existencia de políticas de igualdad, permisos parentales o estructuras familiares diferentes. Asimismo, podría reflejar que los docentes de mayor edad valoran más el tiempo personal y las responsabilidades familiares, una vez consolidada su trayectoria profesional.

Figura 3.10 Porcentaje de docentes de menos de 30 años que abandonarían la docencia en Educación Infantil para asumir responsabilidades familiares, y diferencia entre los de 50 o más años y ellos. Países participantes y CC.AA.



Nota: Entre paréntesis aparece el porcentaje total, la barra verde vertical corresponde con el porcentaje de profesorado menor de 30 años que responde afirmativamente y la barra horizontal corresponde a la diferencia entre el profesorado mayor de 50 años y menor de 30 años.

Las estimaciones correspondientes a las comunidades autónomas deben interpretarse con precaución debido al bajo número de respuestas en el grupo de edad de menores de 30

* Las estimaciones deben interpretarse con precaución debido a un mayor riesgo de sesgo por falta de respuesta.

** Los datos representan únicamente a los encuestados incluidos en la muestra y no a la población objetivo de la encuesta.

A nivel autonómico, las comunidades españolas muestran comportamientos diversos. En la mayoría, los porcentajes son moderados y siguen el patrón nacional, aunque destacan algunos contrastes. En Canarias, por ejemplo, la diferencia es la más pronunciada, con un incremento de 21 puntos entre los docentes mayores (35 %) y los jóvenes (14 %), lo que sugiere una mayor influencia de las responsabilidades familiares en las etapas

finales de la carrera. En Andalucía, Principado de Asturias y La Rioja también se observan diferencias positivas (entre 7 y 8 puntos), mientras que en Illes Balears y la Comunitat Valenciana los valores son negativos, lo que indica que en estos territorios los docentes jóvenes están más dispuestos que los mayores a dejar la docencia por motivos familiares. En general, los porcentajes se mantienen bajos en comparación con otros países, lo que podría reflejar una mayor estabilidad en la conciliación familiar dentro del sistema educativo español.

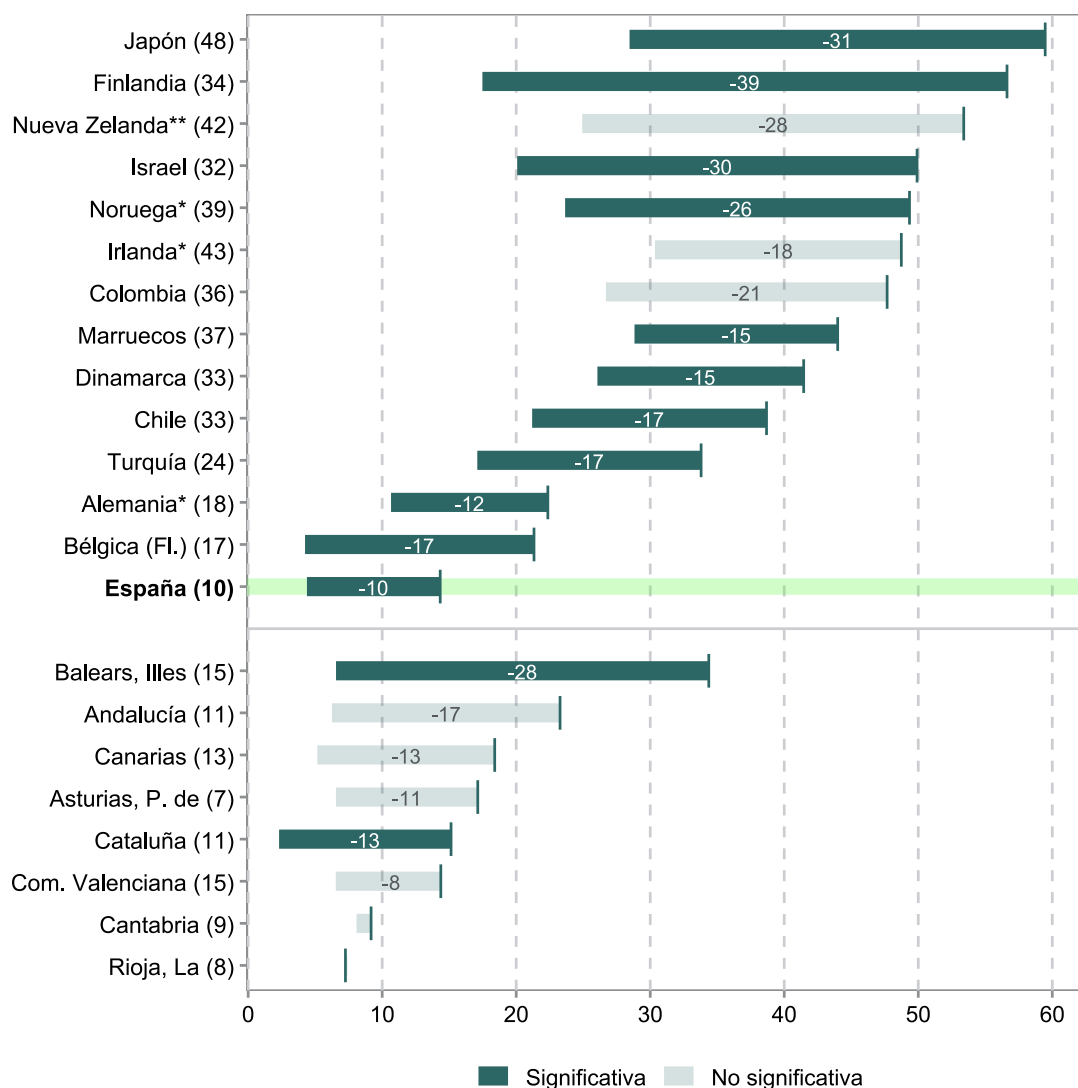
En conjunto, los datos de esta figura evidencian que la relación entre la edad del profesorado y la decisión de abandonar la docencia por motivos familiares no es uniforme y depende en gran medida del contexto sociocultural y de las políticas de conciliación laboral. En países del norte de Europa, como Finlandia o Noruega, los docentes jóvenes parecen asumir con mayor dificultad la compatibilidad entre vida laboral y familiar, mientras que en países asiáticos y latinoamericanos las responsabilidades familiares tienden a mantenerse o incluso a incrementarse en edades más avanzadas. En España, en cambio, la situación se caracteriza por una menor incidencia global del abandono por este motivo y una mayor estabilidad intergeneracional, lo que sugiere una mejor adaptación del profesorado a las demandas familiares y laborales dentro del contexto nacional.

La Figura 3.11 ofrece una visión relevante sobre el impacto de la salud mental en la continuidad profesional del profesorado de Educación Infantil, diferenciando entre los docentes jóvenes y los de mayor edad. Los datos ponen de manifiesto que, en la mayoría de los países analizados, los menores de 30 años presentan una mayor propensión a abandonar la docencia debido a problemas de salud mental, aunque existen notables variaciones según el contexto nacional.

En el conjunto internacional, los países con mayor porcentaje de docentes jóvenes que dejarían la docencia por motivos de salud mental son Colombia (52 %), Nueva Zelanda (47 %), Irlanda (37 %), Japón (38 %) e Israel (37%). Estos datos reflejan que más de un tercio de los educadores jóvenes en estos países asocia su permanencia en la profesión con el bienestar psicológico, evidenciando la alta exposición al estrés, la sobrecarga emocional y el agotamiento profesional desde los primeros años de carrera. Las diferencias generacionales más amplias se observan en Nueva Zelanda (-18 puntos), Finlandia (-14) y Noruega (-13), lo que indica que los docentes más jóvenes manifiestan una mayor vulnerabilidad emocional o menor tolerancia al desgaste laboral en comparación con sus colegas de mayor experiencia.

En contraste, algunos países muestran un patrón inverso, donde los docentes mayores de 50 años declaran una mayor disposición a abandonar la docencia por motivos de salud mental. Es el caso de Dinamarca (+8 puntos), Marruecos (+7) y Japón (+1), en los que los docentes veteranos parecen experimentar niveles de agotamiento o estrés más elevados, posiblemente derivados de trayectorias prolongadas y demandas acumuladas a lo largo del tiempo. No obstante, estas diferencias son menos pronunciadas que las observadas en los países donde los jóvenes presentan una mayor afectación emocional.

Figura 3.11 Porcentaje de docentes de menos de 30 años que abandonarían la docencia en Educación Infantil para solucionar problemas relacionados con la salud mental (p. ej., estrés, depresión, agotamiento), y diferencia entre los de 50 o más años y ellos. Países participantes y CC.AA.



Nota: Entre paréntesis aparece el porcentaje total, la barra verde vertical corresponde con el porcentaje de profesorado menor de 30 años que responde afirmativamente y la barra horizontal corresponde a la diferencia entre el profesorado mayor de 50 años y menor de 30 años.

Las estimaciones correspondientes a las comunidades autónomas deben interpretarse con precaución debido al bajo número de respuestas en el grupo de edad de menores de 30

* Las estimaciones deben interpretarse con precaución debido a un mayor riesgo de sesgo por falta de respuesta.

** Los datos representan únicamente a los encuestados incluidos en la muestra y no a la población objetivo de la encuesta.

En el caso de España, el 14 % de los docentes menores de 30 años dejaría la docencia por motivos de salud mental, frente al 25 % de los mayores, lo que representa una diferencia positiva de 11 puntos. Este resultado, contrario a la tendencia internacional, sugiere que los docentes españoles más veteranos son quienes presentan mayores niveles de estrés y desgaste profesional, mientras que los más jóvenes muestran una mejor capacidad de afrontamiento o resiliencia emocional. Este patrón podría explicarse por la acumulación

de años de servicio, la carga administrativa y el desgaste psicológico que se intensifican con el tiempo en el sistema educativo.

En cuanto al análisis por Comunidades Autónomas, se observan contrastes significativos. En regiones como Principado de Asturias (+21 puntos), Canarias (+20) y Cataluña (+19), los docentes mayores muestran una mayor propensión al abandono por motivos de salud mental, lo que refuerza la idea de que el desgaste profesional se acentúa con la edad y los años de ejercicio. Por el contrario, en Cantabria (-14 puntos), Andalucía (-6) y Baleares (-5), los jóvenes manifiestan una mayor predisposición a abandonar por esta causa, lo que sugiere un posible impacto de las condiciones laborales o de la falta de estabilidad profesional en los primeros años de carrera.

En conjunto, los resultados ponen de relieve que los problemas de salud mental constituyen una causa importante de abandono potencial en la docencia infantil, tanto en jóvenes como en mayores, aunque con matices generacionales. En los países donde los docentes jóvenes expresan una mayor intención de dejar la profesión, puede inferirse una mayor sensibilidad frente al estrés laboral y menor tolerancia al agotamiento, vinculada a la etapa inicial de su desarrollo profesional. En cambio, en contextos donde los mayores muestran tasas más altas, se evidencia el efecto acumulativo del desgaste emocional y la falta de renovación de condiciones que permitan una trayectoria saludable y sostenible.

En conjunto, los resultados comparativos de las Figuras 3.7 a 3.11 evidencian que las razones de abandono de la docencia en Educación Infantil varían significativamente según la edad del profesorado. Los docentes jóvenes tienden a abandonar por factores profesionales, como la búsqueda de mejores oportunidades, movilidad o desajuste vocacional, mientras que los docentes mayores lo hacen por razones personales o de salud, relacionadas con el desgaste y la carga acumulada.

España comparte en parte estas tendencias, aunque con matices propios: los jóvenes muestran baja atracción hacia los cargos directivos y hacia la etapa infantil como carrera a largo plazo, pero los mayores reflejan niveles más altos de agotamiento emocional y problemas de salud mental. Esta doble problemática subraya la necesidad de políticas diferenciadas de retención del profesorado: unas centradas en la motivación, desarrollo y estabilidad de los docentes jóvenes, y otras dirigidas a promover el bienestar, la salud mental y la conciliación de los docentes veteranos.

En definitiva, los datos ponen de relieve que la permanencia en la docencia infantil no depende solo de la vocación inicial, sino también de las condiciones estructurales, el reconocimiento profesional y la gestión del bienestar emocional a lo largo de toda la carrera docente.

Referencias

Cumming, T. (2016), “Early Childhood Educators’ Well-Being: An Updated Review of the Literature”, *Early Childhood Education Journal*, Vol. 45/5, pp. 583-593, <https://doi.org/10.1007/s10643-016-0818-6>.

European Commission: Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture (2023), *Staff shortages in early childhood education and care (ECEC)* - Publications Office of the EU, Publications Office of the European Union, <https://data.europa.eu/doi/10.2766/385> (accessed on 13 August 2025).

Hamre, B. and R. Pianta (2005), “Can Instructional and Emotional Support in the First Grade Classroom Make a Difference for Children at Risk of School Failure?”, *Child Development*, Vol. 76/5, pp. 949-967, <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2005.00889.x>.

Heilala, C. et al. (2021), “Work Demands and Work Resources: Testing a Model of Factors Predicting Turnover Intentions in Early Childhood Education”, *Early Childhood Education Journal*, Vol. 50/3, pp. 399-409, <https://doi.org/10.1007/s10643-021-01166-5>.

Kwon, K. et al. (2021), “Testing a holistic conceptual framework for early childhood teacher well-being”, *Journal of School Psychology*, Vol. 86, pp. 178-197, <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2021.03.006>.

Leseman, P. and P. Slot (2025), “Strong early childhood education and care systems for the future: A conceptual framework for thematic analyses”, *OECD Education Working Papers*, No. 329, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/67d0a97f-en>.

OECD (2025), *Reducing Inequalities by Investing in Early Childhood Education and Care, Starting Strong*, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/b78f8b25-en>.

OECD (2024), *Education at a Glance 2024: OECD Indicators*, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/c00cad36-en>.

OECD (2020), *Building a High-Quality Early Childhood Education and Care Workforce: Further Results from the Starting Strong Survey 2018*, TALIS, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/b90bba3d-en>.

OECD (2019), *Good Practice for Good Jobs in Early Childhood Education and Care*, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/64562be6-en>.

Wells, M. (2015), “Predicting preschool teacher retention and turnover in newly hired Head Start teachers across the first half of the school year”, *Early Childhood Research Quarterly*, Vol. 30, pp. 152-159, <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2014.10.003>.

Capítulo 4

Desarrollo profesional

Capítulo 4. Desarrollo profesional

Los profesionales que trabajan en entornos estimulantes, bien diseñados y ricos en oportunidades de aprendizaje profesional, entornos que favorecen su desarrollo y consolidan sus competencias, constituyen un pilar fundamental para el fortalecimiento de equipos educativos sólidos en cualquier etapa educativa (Leseman y Slot, 2025). El desarrollo de las habilidades y conocimientos del equipo educativo, mediante una formación inicial de calidad y un acceso continuo a oportunidades de desarrollo profesional, resulta esencial para promover interacciones educativas de alta calidad que potencien el aprendizaje, el desarrollo y el bienestar de los niños y las niñas. La formación inicial contribuye a establecer una comprensión compartida de las prácticas pedagógicas efectivas dentro del equipo educativo (OCDE, 2019), mientras que el desarrollo profesional continuo favorece la reflexión crítica sobre la práctica, la actualización permanente y la superación de posibles lagunas en conocimientos y competencias (OCDE, 2025). Estas oportunidades formativas son también determinantes para atraer y retener talento en los sistemas de Educación Infantil, ya que fortalecen las posibilidades de progresión profesional y aumentan la satisfacción laboral (OCDE, 2025; OCDE, 2020).

El liderazgo constituye otro factor determinante para la calidad en la educación y atención a la primera infancia. Los equipos directivos influyen de manera decisiva en el funcionamiento de los centros, en la gestión de desafíos y en la implementación de mejoras que benefician a los niños y las niñas, a las familias y al equipo educativo, contribuyendo así a la resiliencia del sector y al adecuado desempeño institucional (Douglass, 2019; Kirby et al., 2021). Esto pone de relieve el carácter multifacético del liderazgo, que trasciende la supervisión administrativa e incorpora la promoción de la colaboración, el apoyo al desarrollo del equipo educativo, la participación de las familias y la creación de entornos de aprendizaje adaptados a las diversas necesidades de la primera infancia.

Asimismo, los vínculos con la comunidad educativa y otros sectores, junto con las prácticas de colaboración interna, permiten que los sistemas de Educación Infantil movilicen sus recursos y aprovechen la inteligencia colectiva para responder a desafíos imprevistos. La preparación para el cambio se ve reforzada cuando los sistemas adoptan una cultura evaluativa orientada a la mejora continua (OCDE, 2015; 2022) y cuando muestran apertura a la innovación (Leseman y Slot, 2025). El potencial aún no plenamente aprovechado en estas dimensiones ofrece oportunidades para fortalecer la capacidad del sector para enfrentar un número creciente de desafíos relacionados con la calidad y la equidad (OCDE, 2025).

Estos tres ejes, formación, liderazgo y vínculo con la comunidad educativa estructuran el desarrollo del presente capítulo y definen su organización en cuatro secciones.

La primera sección examina la capacidad de los sistemas de Educación Infantil para desarrollar las competencias del equipo educativo mediante el desarrollo profesional continuo. Analiza los patrones de participación en la formación continua y los obstáculos que dificultan su acceso. Asimismo, se examina cómo los sistemas de Educación Infantil pueden promover la participación del equipo educativo en actividades de desarrollo profesional integradas en la propia práctica laboral.

La segunda sección analiza cómo los países, especialmente España, están promoviendo el uso seguro y educativo de las tecnologías digitales en Educación Infantil. Destaca que la formación del personal es clave, aunque sigue siendo desigual. España se sitúa entre los países con mayor preparación y autoeficacia digital, aunque existen diferencias entre comunidades autónomas. En general, a mayor formación, mayor capacidad percibida para usar recursos digitales con los niños.

La tercera sección analiza el liderazgo en Educación Infantil a partir de los datos del estudio TALIS Educación Infantil 2024. Se abordan la preparación y el apoyo que reciben quienes desempeñan funciones de liderazgo, su participación en procesos de formación profesional y el grado de alineación entre dicha formación y sus necesidades. Además, se estudian las diferencias en funciones y niveles de autonomía, el uso de recursos y

la capacidad de innovación, destacando el papel del liderazgo en la calidad del sistema y en la estabilidad del equipo educativo.

La cuarta y última sección se centra en cómo fortalecer la capacidad de los sistemas de Educación Infantil para enfrentar demandas complejas y cambiantes, considerando la cooperación con otros actores y la colaboración profesional del equipo educativo.

4.1 Formación continua

TALIS Educación Infantil 2024 consulta al equipo educativo de Educación Infantil sobre el contenido y el nivel de cualificación de los programas de formación inicial y continua en los que ha participado, así como sobre su implicación en actividades de desarrollo profesional durante los últimos 12 meses. La información recopilada incluye el tipo, el contenido y la modalidad de dichas actividades, lo que permite analizar cómo los sistemas de Educación Infantil pueden aprovechar y reforzar la experiencia del equipo educativo (Figura 4.1). Asimismo, la encuesta recoge evidencias sobre las barreras que encuentra el equipo educativo al intentar participar en actividades de desarrollo profesional, el apoyo institucional que recibe y las necesidades de desarrollo identificadas en el ejercicio de su labor profesional.

Figura 4.1 Marco de los sistemas de desarrollo profesional de Educación Infantil



4.1.1. Participación en actividades de desarrollo profesional en los últimos 12 meses

4.1.1.2. Tipos de actividades de desarrollo profesional

Se consideran actividades de desarrollo profesional aquellas diseñadas para fortalecer las competencias, los conocimientos y la experiencia de un individuo como miembro del equipo educativo de Educación Infantil o, de manera más general, como profesional.

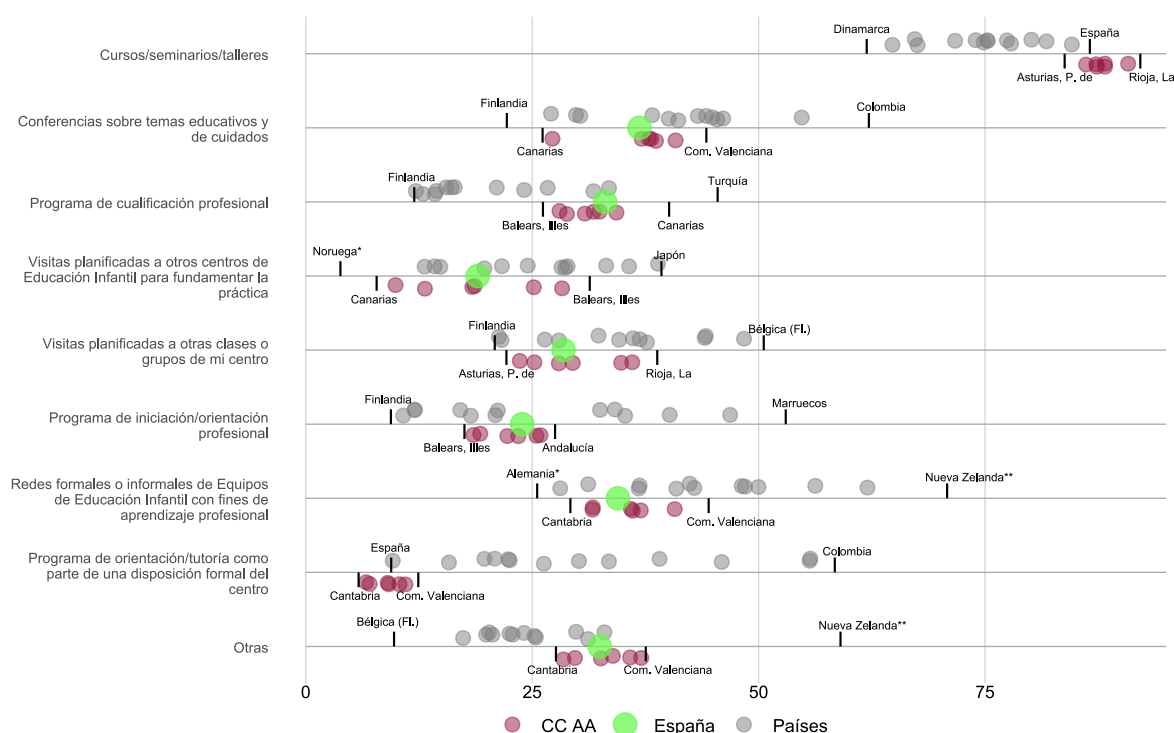
La Figura 4.2 presenta el porcentaje del equipo educativo de Educación Infantil que participó, en los 12 meses previos a la encuesta, en alguna de las modalidades de formación descritas, diferenciando los resultados por cada uno de los territorios participantes.

En comparación con los países participantes (Ver Figura 4.2a), España destaca por su alta participación en cursos, seminarios y talleres, con un 87 %, superando ampliamente a la mayoría de los países, incluyendo Dinamarca (62 %), Colombia (65 %) o Finlandia (68 %). En conferencias sobre temas educativos y de cuidados, España alcanza un 37 %, valor intermedio frente a Colombia (62 %) y Bélgica (55 %), aunque superior a Irlanda (27 %) y Finlandia (22 %).

La participación en programas de cualificación profesional en España (33 %) se sitúa entre los niveles más altos del conjunto de países, por encima de Suecia (13 %) y Dinamarca (12 %), aunque por debajo de Turquía (45 %). En visitas planificadas a otros centros de Educación Infantil, España registra un 19 %, por debajo de Japón (39 %), Bélgica (39 %) o Israel (36 %), aunque por encima de Noruega (4 %), Finlandia (13 %) o Irlanda (15 %). Mientras que, en visitas a otras clases o grupos dentro del propio centro, el porcentaje español es del 28 %, inferior a Bélgica (51 %), Japón (48 %) y Colombia (44 %), aunque superior a países como Finlandia (21 %).

En actividades de programas de iniciación u orientación profesional, España alcanza un 24 %, un valor medio comparado con Israel (47 %) y Marruecos (53 %). La participación en redes formales o informales de equipos educativos es del 34 %, inferior a Chile (56 %), Suecia (62 %) o Nueva Zelanda (71 %). En programas de tutoría formal, España registra un porcentaje bajo (9 %) en comparación con el resto de los países participantes, mientras que, en la categoría de otras actividades, alcanza un 32 %, reflejando una participación notable en modalidades alternativas de desarrollo profesional.

Figura 4.2 a. Porcentaje del personal que participa en diferentes categorías (tradicionales/inmersas en el trabajo) de actividades de desarrollo profesional en los últimos 12 meses. Países participantes y CC.AA.



Nota: Cada punto gris representa un país y cada punto rojo una comunidad autónoma; los países o comunidades autónomas que alcanzan los valores extremos se han representado con una barra vertical negra.

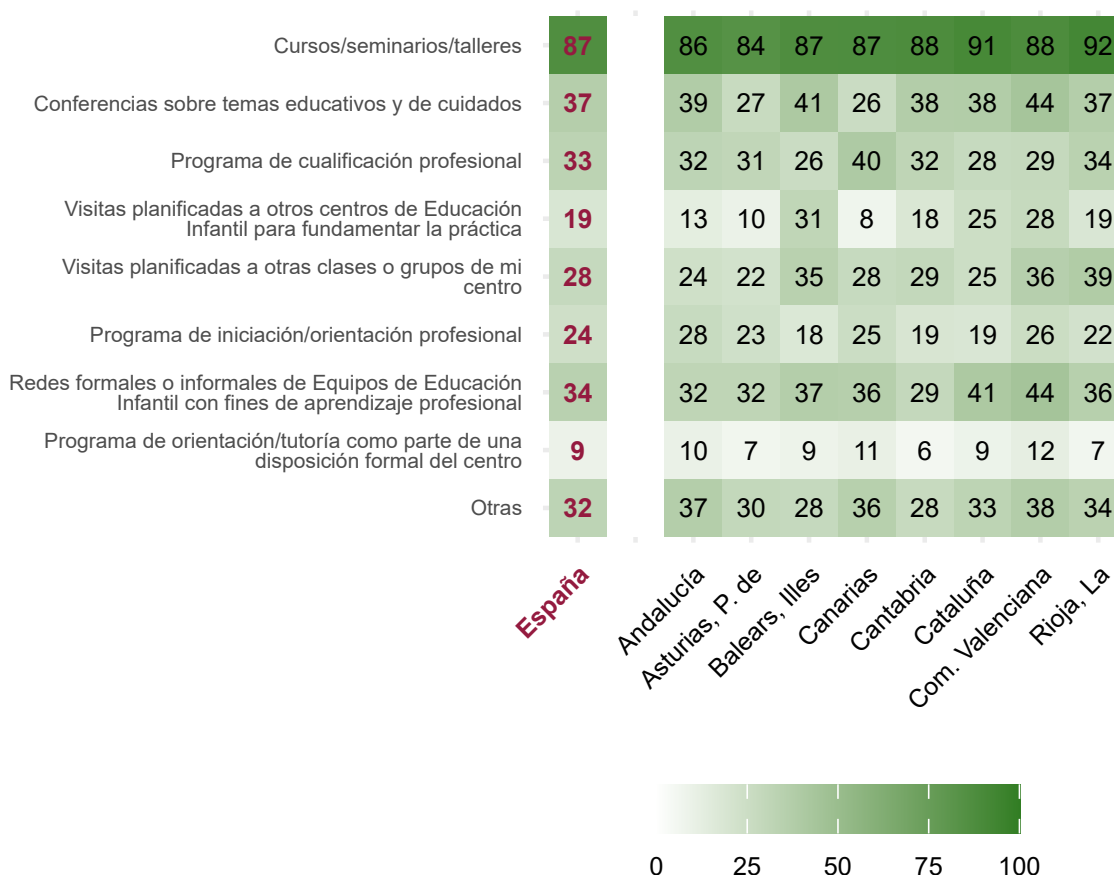
* Las estimaciones deben interpretarse con precaución debido a un mayor riesgo de sesgo por falta de respuesta.

** Los datos representan únicamente a los encuestados incluidos en la muestra y no a la población objetivo de la encuesta.

Dentro de España (Figura 4.2b), las comunidades autónomas presentan diferencias relevantes. En cursos, seminarios y talleres, los valores son muy altos en todas las regiones, destacando La Rioja (92 %), Cataluña (91 %), Comunidad Valenciana (88 %), Canarias (87 %) y Illes Balears (87 %). En conferencias sobre temas educativos y de cuidados, Comunidad Valenciana (44 %), Illes Balears (41 %) y Cataluña (38 %) registran porcentajes elevados, mientras que Canarias (26 %) y Principado de Asturias (27 %) muestran los valores más bajos.

En programas de cualificación profesional, Canarias (40 %), La Rioja (34 %) y Andalucía (32 %) superan la media nacional (33 %). Entre las actividades inmersas en la práctica, las visitas a otros centros son más frecuentes en Illes Balears (31 %) y La Rioja (19 %), y menos en Canarias (8 %) y Principado de Asturias (10 %). Las visitas a otras clases dentro del propio centro destacan en La Rioja (39 %) y Comunidad Valenciana (36 %), mientras Andalucía (24 %) y Cataluña (25 %) presentan niveles más bajos.

Figura 4.2 b. Porcentaje del personal que participa en diferentes categorías (tradicionales/inmersas en el trabajo) de actividades de desarrollo profesional en los últimos 12 meses para las CC. AA. que ampliaron muestra en el estudio



*La Figura 4.2b corresponde a un mapa de calor, es decir, una representación visual de datos que utiliza una escala de colores para mostrar la magnitud de los valores dentro de la matriz; su objetivo es facilitar la identificación rápida de patrones, concentraciones, variaciones y anomalías, de modo que los tonos más oscuros indican valores altos en la escala o indicador que se está midiendo, mientras que tonos más claros representan valores bajos, permitiendo así interpretar grandes cantidades de información de forma intuitiva y detectar tendencias que podrían pasar desapercibidas en tablas numéricas tradicionales. Esta descripción aplica a todas las figuras de color de este capítulo y por extensión del informe.

La participación en programas de iniciación u orientación profesional es más alta en Andalucía (28 %) y Comunidad Valenciana (26 %), y menor en Illes Balears (18 %), Cantabria (19 %) y Cataluña (19 %). Las redes formales o informales de aprendizaje alcanzan sus valores máximos en Comunidad Valenciana (44 %) y Cataluña (41 %), frente a Principado de Asturias (32 %), Andalucía (32 %) y Cantabria (29 %). En programas de tutoría formal, Canarias (11 %) y Comunidad Valenciana (12 %) lideran la participación, mientras Cantabria (6 %) y La Rioja (7 %) registran los valores más bajos. Finalmente, en otras actividades de desarrollo profesional, Comunidad Valenciana (38 %), Andalucía (37 %) y Canarias (36 %) superan la media nacional (32 %), mientras Illes Balears (28 %) y Principado de Asturias (30 %) quedan por debajo.

4.1.1.2 Contenidos de las actividades de desarrollo profesional

En el cuestionario de TALIS Educación Infantil 2024 se preguntó a los miembros del equipo educativo de Educación Infantil qué contenidos de los siguientes se habían abordado en las actividades de desarrollo profesional realizadas durante los últimos 12 meses:

- Teorías sobre el desarrollo, el bienestar y el aprendizaje en edad temprana
- Salud, cuidados personales y seguridad infantil (p. ej., higiene, alergias, prevención de lesiones)
- Fomento del juego y la interacción entre el alumnado
- Apoyo del aprendizaje temprano de los/las niños/niñas de áreas de contenido (p. ej., lenguaje, matemáticas, ciencias, arte, etc.)
- Apoyo del desarrollo social y emocional de los/las niños/niñas
- Apoyo del interés de los/las niños/niñas por el cuidado del medio ambiente
- Gestión del aula o grupo
- Seguimiento/documentación del desarrollo, bienestar y aprendizaje de los/las niños/as
- Uso de recursos y herramientas digitales para facilitar el trabajo con los/las niños/as
- Trabajo con alumnado en educación bilingüe o de segunda lengua
- Trabajo con niños/as con necesidades educativas especiales
- Trabajo con niños/as de entornos desfavorecidos (p. ej., desfavorecidos económicamente, refugiados)
- Trabajo con niños/as de orígenes diversos (p. ej., familias multiculturales, religiosas o de minorías sexuales o de género)
- Trabajo con los/las padres/madres, tutores legales o familias
- Apoyo en las transiciones de los/las niños/niñas a otros centros que imparten Educación Infantil o a colegios de Educación Primaria
- La Figura 4.3 muestra el porcentaje de personal de Educación Infantil que ha realizado alguna actividad de desarrollo profesional en los últimos 12 meses que cubría alguno de los contenidos enumerados. En general, el patrón internacional muestra que España mantiene un enfoque equilibrado, con mayor participación en contenidos relacionados con la práctica directa y el desarrollo social-emocional, pero menor implicación en contenidos especializados como educación bilingüe o atención a entornos desfavorecidos.

En primer lugar, los contenidos relacionados con las teorías del desarrollo, el bienestar y el aprendizaje temprano muestran una alta participación en sistemas como Colombia, Marruecos y Dinamarca, donde más del 80 % del personal declara haber recibido formación en este ámbito. En contraste, países como España y Suecia presentan porcentajes más moderados, situándose alrededor del 50 %.

La formación vinculada a la salud, los cuidados personales y la seguridad infantil sigue un patrón similar: Marruecos y Colombia encabezan claramente la lista, superando el 85 %, mientras que países del norte de Europa como Dinamarca y Suecia muestran valores mucho más bajos, situándose en torno al 30 %. España ocupa una posición intermedia con un 47 %.

En cuanto al fomento del juego y la interacción entre el alumnado, Colombia, Marruecos y Chile destacan con cifras superiores al 75 %, lo que evidencia la importancia del juego como eje pedagógico en estos contextos. España aparece con un 67 %, un valor medio que la sitúa por encima de países europeos como Alemania o Suecia, pero por debajo de los sistemas latinoamericanos más orientados hacia pedagogías activas.

La formación referida al apoyo del aprendizaje temprano en áreas de contenido también presenta grandes contrastes: Marruecos y Colombia lideran con más del 70 %, mientras que Alemania, Finlandia o Dinamarca se mantienen por debajo del 55 %. España, con un 58 %, vuelve a situarse en una franja intermedia, con niveles formativos similares a los de Suecia o Irlanda.

En relación con el desarrollo social y emocional, la participación es especialmente elevada en Chile, Colombia e Irlanda, donde más del 75 % del personal ha recibido formación en este ámbito. España, con un 69 %, muestra una atención importante, aunque lejos de los valores latinoamericanos, que se sitúan en los niveles más altos de todos los contenidos analizados.

Los temas asociados al cuidado del medio ambiente presentan una mayor variabilidad: mientras Marruecos, Chile e Israel registran valores superiores al 60 %, países como Dinamarca, Finlandia y Suecia muestran porcentajes bajos, en algunos casos inferiores al 35 %. España, con un 45 %, se mantiene en un punto intermedio, lo que sugiere que la educación ambiental tiene aún un margen de desarrollo en la formación del personal.

En lo relativo a la gestión del aula o grupo, Marruecos destaca como el sistema con mayor participación formativa (91 %), seguido de Chile y España, donde aproximadamente la mitad del personal ha abordado estos contenidos. Alemania y Noruega, por su parte, presentan valores significativamente más bajos, lo que podría indicar modelos organizativos donde la gestión de aula se trabaja menos como competencia explícita en la formación.

El seguimiento y documentación del desarrollo infantil adquiere una especial relevancia en Colombia, Irlanda y Japón, donde más del 60 % del personal ha recibido formación específica. En España, este porcentaje se sitúa en torno al 55 %, alineándose con países como Chile o Suecia. Alemania, en cambio, refleja un nivel notablemente inferior, con apenas un 37 % del personal formado en este ámbito.

Uno de los contrastes más evidentes de la Figura aparece en relación con el uso de herramientas digitales. España se sitúa entre los países con mayor proporción de personal formado (casi un 80 %), muy por encima de Alemania, Dinamarca o Japón, donde los porcentajes son considerablemente inferiores. Este dato revela importantes diferencias en el grado de digitalización y en la incorporación de tecnologías en la Educación Infantil.

La formación vinculada al trabajo en educación bilingüe o en segundas lenguas muestra un patrón heterogéneo: Marruecos, Nueva Zelanda y Bélgica presentan valores altos, mientras que Japón, España y Turquía se sitúan claramente por debajo, con menos del 25 % del personal formado en esta área. Esta variabilidad parece reflejar la diversidad lingüística de cada sistema educativo.

En los contenidos relativos al trabajo con necesidades específicas de apoyo educativo, Chile, Colombia, Nueva Zelanda y España sobresalen como los países con mayor formación del personal, superando el 60 %. Suecia, Alemania o Bélgica presentan valores más moderados, entre el 25 % y el 50 %.

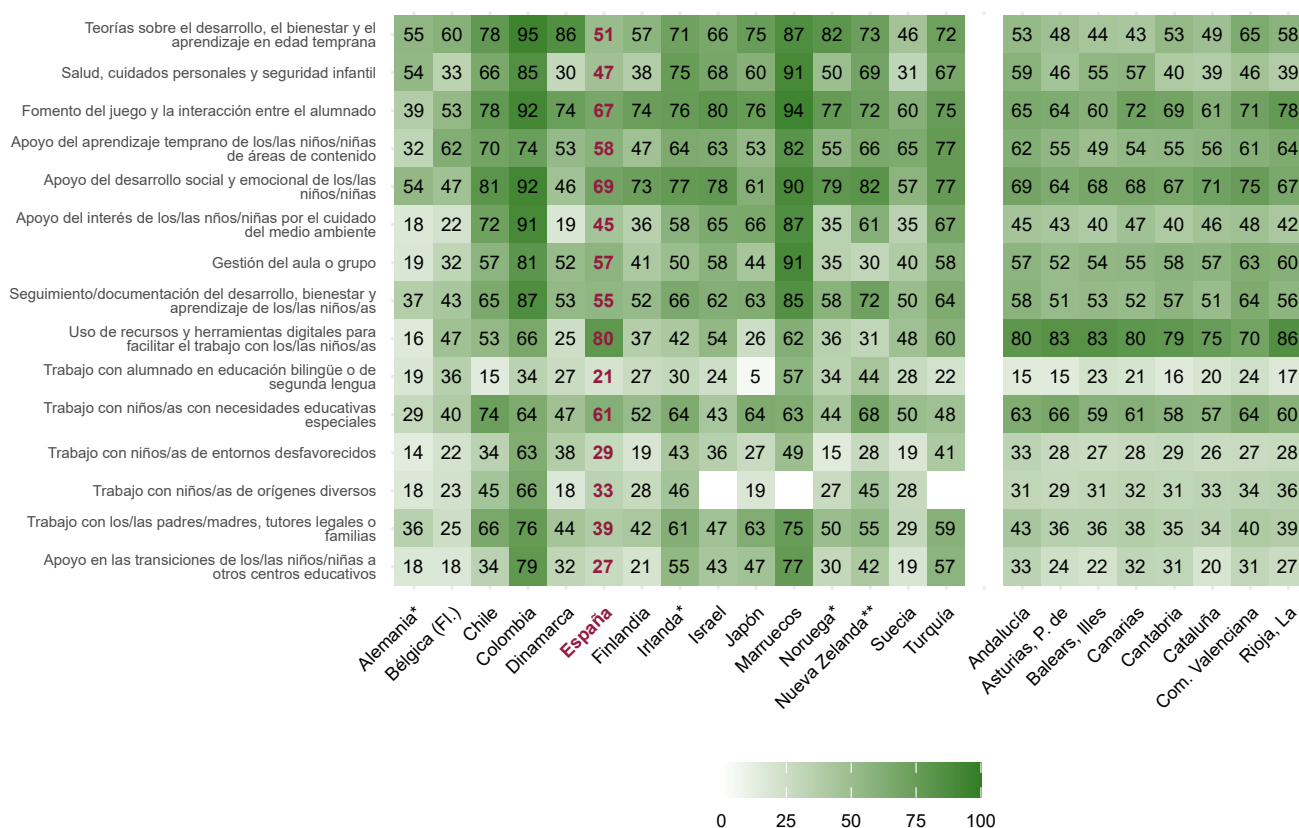
El trabajo con niños de entornos desfavorecidos, así como con niños de orígenes diversos, presenta igualmente grandes diferencias entre sistemas. Colombia y Chile vuelven a liderar estos ámbitos formativos, mientras que países como Suecia o Bélgica muestran una menor dedicación a estos contenidos. España, con valores cercanos al 30 % en ambos casos, se mantiene en una posición intermedia pero claramente por debajo de los países latinoamericanos.

Finalmente, la formación relacionada con la colaboración con familias y el apoyo a las transiciones educativas presenta una distribución similar: Marruecos, Irlanda y Colombia alcanzan los porcentajes más altos, mientras que España, Alemania y Suecia muestran niveles más bajos. En el caso español, el 39 % del personal declara haber abordado el trabajo con familias y solo un 27 % la preparación de transiciones, cifras que evidencian áreas susceptibles de fortalecimiento dentro de la formación continua.

Las comunidades autónomas reflejan el patrón nacional (Figura 4.3): alta participación en actividades relacionadas con el desarrollo social-emocional y el uso de recursos digitales, participación media en contenidos de aprendizaje y desarrollo temprano, y menor cobertura en contenidos especializados, como atención a entornos desfavorecidos o educación bilingüe, destacando la necesidad de reforzar estos ámbitos para garantizar un desarrollo integral del equipo educativo en todas las regiones. Andalucía presenta porcentajes altos en apoyo al aprendizaje temprano (62 %), apoyo al desarrollo social y emocional (69 %) y uso de recursos digitales (80 %), mientras que Principado de Asturias muestra valores similares en aprendizaje temprano (55 %) y desarrollo social-emocional (64 %), aunque ligeramente inferiores en recursos digitales (83 %).

Canarias destaca en fomento del juego y la interacción (72 %) y uso de recursos digitales (80 %), mientras que La Rioja registra altos valores en uso de herramientas digitales (86 %) y teorías sobre desarrollo y bienestar (58 %). Por su parte, Cataluña e Illes Balears presentan porcentajes ligeramente inferiores en la mayoría de los contenidos, especialmente en trabajo con niños/as de entornos desfavorecidos (Cataluña 20 %, Balears 22 %).

Figura 4.3 Porcentaje de personal que ha realizado alguna actividad en los últimos 12 meses que declara que la actividad versaba sobre cada uno de los contenidos. Países participantes y CC.AA.



* Las estimaciones deben interpretarse con precaución debido a un mayor riesgo de sesgo por falta de respuesta.

** Los datos representan únicamente a los encuestados incluidos en la muestra y no a la población objetivo de la encuesta.

4.1.2 Barreras al desarrollo profesional

La eficacia de las actividades de desarrollo profesional depende en gran medida del grado de participación del equipo educativo de Educación Infantil. Diversos obstáculos relacionados con el tiempo disponible, la pertinencia de los contenidos o los costes asociados pueden dificultar el acceso a estas actividades. Contar con tiempo suficiente constituye una condición necesaria, aunque no suficiente, para que el personal participe activamente en el desarrollo profesional. Además, la participación puede implicar tanto costes directos como indirectos para los miembros del equipo educativo (OCDE, 2019; Boeskens, Nusche y Yurita, 2020).

Si bien las tecnologías digitales pueden mejorar la accesibilidad de las actividades de desarrollo profesional, ya sea mediante modalidades en línea o híbridas, también se requiere cumplir con ciertas condiciones previas, como disponer de acceso a la tecnología adecuada y un nivel mínimo de competencia digital del personal (Mineá-Pic, 2020). Asimismo, las actividades en línea pueden coincidir con otros compromisos o responsabilidades del equipo educativo, reduciendo los incentivos para participar. Por ello, el diseño de actividades de desarrollo profesional efectivas requiere asegurar tiempo adecuado, financiación y recursos especializados, tales como materiales específicos y experiencia profesional cualificada (Campbell, DeLuca y LaPointe-McEwan, 2022; OCDE, 2024).

TALIS Educación Infantil 2024 recopila información sobre el apoyo recibido por el equipo educativo y las barreras que dificultan su participación en el desarrollo profesional. En la encuesta, se preguntó al personal de Educación Infantil en qué medida consideraba que diversos factores constituían impedimentos para participar en actividades de aprendizaje profesional.

La Figura 4.4 muestra el porcentaje del personal educativo que declara “estar de acuerdo” o “muy de acuerdo” con que los distintos aspectos señalados suponen una barrera para su desarrollo profesional. Estos datos permiten identificar tanto los obstáculos más frecuentes a nivel internacional como las diferencias dentro de España entre comunidades autónomas.

A nivel internacional, los datos muestran que las barreras más universales están vinculadas con la gestión del tiempo y la organización del trabajo, mientras que los impedimentos relacionados con recursos, competencias digitales o transporte son secundarios, pero relevantes en algunos contextos específicos. España, con un 70 % de personal que señala la falta de tiempo debido a otros compromisos y un 46 % que indica incompatibilidad con su horario laboral, refleja esta tendencia, aunque presenta valores ligeramente superiores a la media internacional. De manera similar, la insuficiencia de personal para suplir ausencias alcanza el 62 %, lo que destaca como otra barrera significativa.

Otros factores, como el coste de las actividades, también influyen, especialmente en países como Chile (76 %) y Colombia (65 %), donde el personal percibe que la inversión económica necesaria constituye un obstáculo importante. La falta de incentivos es relevante en Chile (70 %) y Colombia (62 %), mientras que en España alcanza el 56 %. Por el contrario, países como Suecia, Comunidad flamenca de Bélgica y Nueva Zelanda muestran menores porcentajes en la mayoría de estas barreras, reflejando contextos en los que la participación en desarrollo profesional está más facilitada por tiempo, recursos o apoyo institucional.

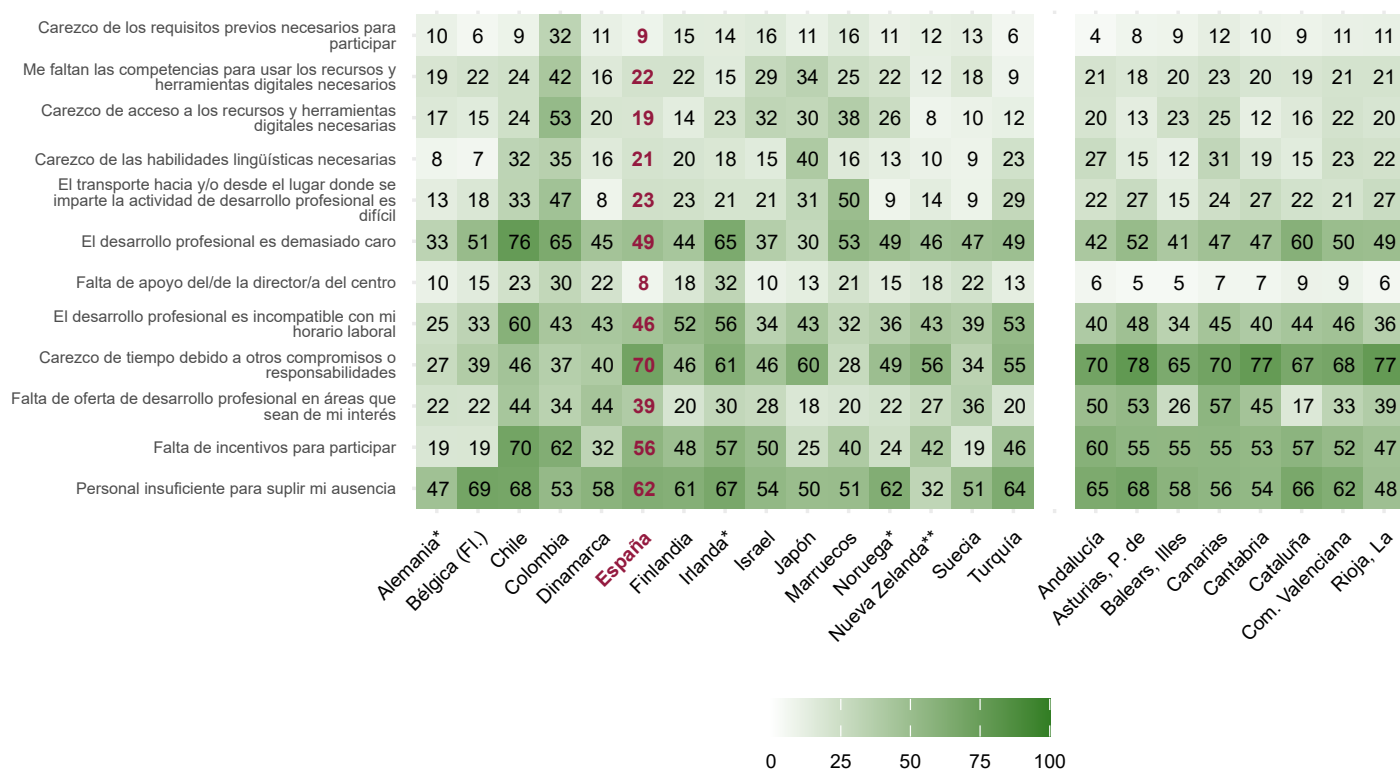
En cuanto a barreras tecnológicas, la falta de competencias digitales y de acceso a recursos tecnológicos es moderada en España (22 % y 19 %, respectivamente), mientras que en Colombia y Chile estas limitaciones alcanzan valores más elevados (42–53 %), reflejando diferencias en la preparación digital del personal y en la disponibilidad de recursos. Finalmente, obstáculos como la falta de apoyo directivo o dificultades de transporte son generalmente menores en la mayoría de los países, aunque pueden ser significativos en contextos con infraestructuras limitadas o con menor involucramiento institucional.

Restringidos al caso interno, las barreras percibidas muestran un patrón similar al internacional, con diferencias notables entre comunidades autónomas. En todas ellas, la falta de tiempo debido a otros compromisos se sitúa entre el 65 % y el 78 %, siendo el Principado de Asturias la comunidad con mayor incidencia (78 %), seguida de Cantabria y La Rioja con un 77 %. La incompatibilidad con el horario laboral también es significativa, especialmente en Principado de Asturias (48 %) y Comunidad Valenciana (46 %), lo que evidencia que la organización del tiempo sigue siendo el principal obstáculo para la participación en desarrollo profesional.

La insuficiencia de personal para suplir ausencias es otra barrera importante, con valores que oscilan entre el 48 % en La Rioja y el 68 % en el Principado de Asturias, lo que subraya la dificultad de combinar la asistencia a actividades de formación con la continuidad del servicio educativo. El coste del desarrollo profesional es señalado por alrededor del 41–60 % del personal (Illes Balears y Cataluña respectivamente).

Por otro lado, factores como la falta de apoyo de la dirección del centro o las competencias digitales se perciben como menos problemáticos, en consonancia con la tónica internacional, con porcentajes generalmente inferiores al 25 %, aunque hay variaciones. Otros factores como el transporte o el acceso a recursos digitales se sitúan también en rangos moderados, entre 6 % y 25 % según la comunidad.

Figura 4.4 Porcentaje del equipo educativo que declara “estar de acuerdo” o “muy de acuerdo” con que los siguientes aspectos suponen una barrera para el desarrollo profesional. Países participantes y CC.AA.



* Las estimaciones deben interpretarse con precaución debido a un mayor riesgo de sesgo por falta de respuesta.

** Los datos representan únicamente a los encuestados incluidos en la muestra y no a la población objetivo de la encuesta.

4.1.3 Apoyo a los equipos de Educación Infantil para su participación en actividades de desarrollo profesional y fomento de la confianza en su trabajo

La calidad de la educación infantil está estrechamente vinculada al apoyo que reciben los equipos educativos y al desarrollo de la confianza en su práctica pedagógica. Cuando el personal se siente respaldado a nivel institucional y emocional, aumenta su capacidad para generar interacciones de alta calidad y experiencias de aprendizaje significativas para la infancia (Hamre & Pianta, 2001). Del mismo modo, la formación continua, el acompañamiento profesional y los espacios de reflexión conjunta contribuyen a fortalecer la autoeficacia educativa, un componente decisivo para la toma de decisiones pedagógicas informadas y sensibles. La confianza profesional no solo impulsa la innovación y la mejora de las prácticas, sino que también favorece el bienestar de los equipos, creando entornos educativos más estables y sostenibles (Tschannen-Moran & Hoy, 2001). En consecuencia, promover el apoyo sistemático y el fortalecimiento de la confianza en el trabajo de los equipos de educación infantil constituye un elemento clave para garantizar la calidad de los procesos educativos y el desarrollo integral de los niños y niñas (Cumming, 2017).

4.1.3.1. Apoyo a los equipos de educación infantil

TALIS Educación Infantil 2024 también recopiló datos sobre los apoyos que recibe el equipo educativo para participar en actividades de desarrollo profesional.

Las Figuras 4.5a y 4.5b presentan el tipo de apoyo que el equipo educativo de Educación Infantil ha recibido para participar en actividades de desarrollo profesional durante los últimos doce meses, diferenciando entre compensaciones económicas, compensaciones no económicas y apoyos organizativos. El análisis permite observar patrones marcados tanto en el contexto internacional como a nivel nacional y en las comunidades autónomas españolas, lo que contribuye a comprender el grado en que los sistemas educativos facilitan o limitan la participación del personal en dichas actividades.

En el panorama internacional, la forma de apoyo más extendida es la exención del trabajo con niños durante el horario laboral, un mecanismo que libera tiempo dentro de la jornada ordinaria para que los equipos educativos puedan participar en actividades de desarrollo profesional. Países como Alemania (74 %), Japón (57 %) y Finlandia (49 %) muestran una amplia disponibilidad de este tipo de apoyo. En contraste, Israel (6 %) y Marruecos (15 %) presentan los niveles más bajos. España se sitúa en el grupo de países con menor presencia de esta medida, con un 9 %, valor claramente por debajo de los países europeos con sistemas más consolidados de apoyo estructural al desarrollo profesional. Este dato resulta coherente con las barreras relativas al tiempo identificadas en otros apartados del informe.

Los apoyos económicos también muestran una fuerte desigualdad internacional. El reembolso o pago directo de los costes de desarrollo profesional alcanza cifras muy elevadas en Alemania (82 %) y Japón (67 %), mientras que en Chile (5 %) y Colombia (8 %) es poco habitual. España presenta un 8 %, situándose de nuevo en la franja baja del conjunto internacional, lejos de los países que financian de manera más sistemática la formación.

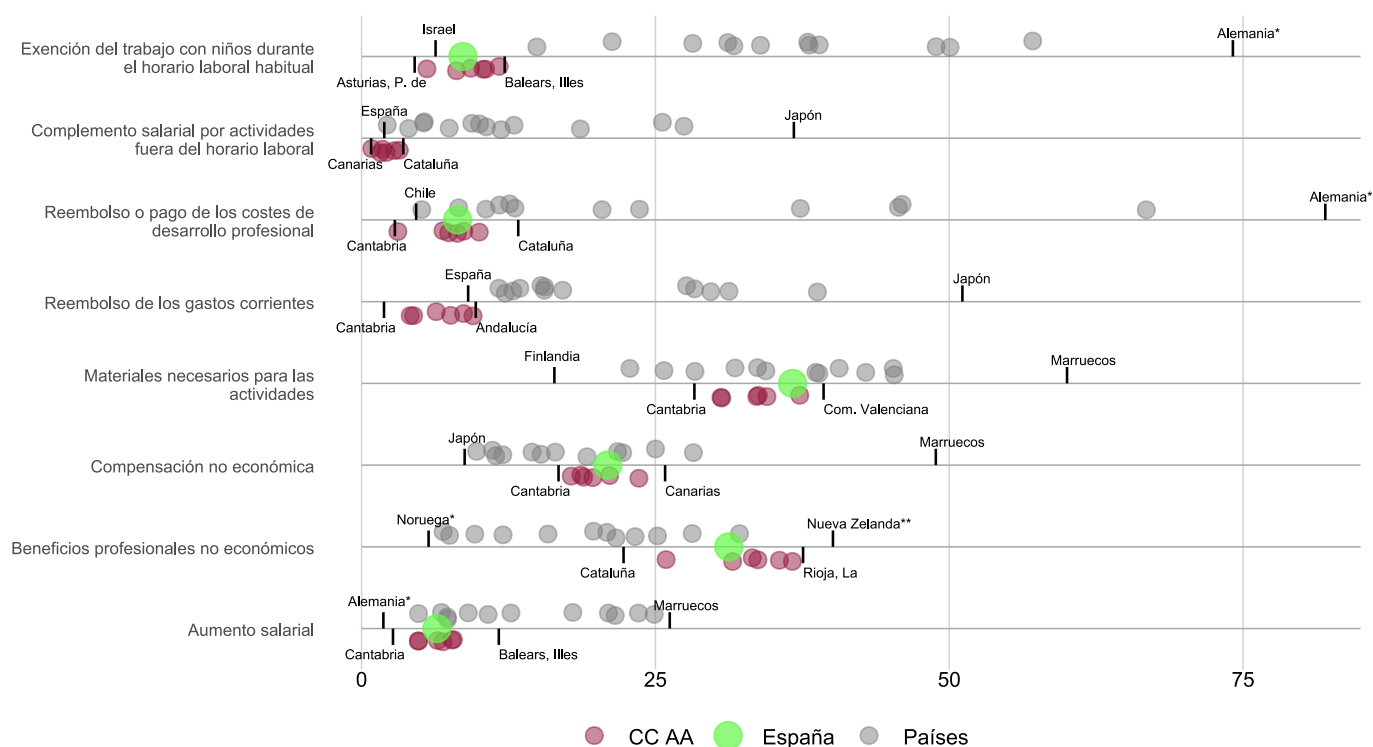
Un patrón similar aparece en el reembolso de gastos corrientes —transporte, materiales, manutención—, donde Japón (51 %) y Alemania (30 %) se sitúan en cabeza. España registra un 9 %, por debajo de la media internacional, lo que refleja un apoyo económico limitado para compensar los gastos asociados a la participación.

En cuanto a la provisión de materiales necesarios para participar en las actividades, Marruecos (60 %) y Alemania (45 %) destacan con los porcentajes más altos. España se ubica en un 37 %, con un nivel intermedio en relación con los países participantes, lo que muestra que, aunque este es el apoyo más frecuente en el país, sigue siendo más reducido que en sistemas donde el suministro de materiales forma parte integral de la política formativa.

Por su parte, los incentivos salariales, tanto los complementos por actividades fuera del horario habitual como los aumentos salariales asociados a la participación en desarrollo profesional, son reducidos en la mayoría de los países. Sólo Japón presenta valores más elevados (37 % y 21 % respectivamente). España se mantiene en cifras muy bajas (2 % y 6 % respectivamente), situándose entre los países con menor uso de incentivos económicos.

Finalmente, los beneficios profesionales no económicos (reconocimiento formal, créditos, certificaciones) adquieren mayor relevancia en Nueva Zelanda (40 %) y Marruecos (32 %). España, con un 31 %, se sitúa relativamente cerca de estos países, posicionándose en el grupo medio-alto internacional. Esta es la modalidad en la que España aparece mejor situada, dentro de los países participantes, lo que indica que la política formativa española recurre más a mecanismos de certificación o reconocimiento que a apoyos económicos u organizativos.

Figura 4.5.a Porcentaje del equipo educativo que recibió el siguiente apoyo para participar en actividades de desarrollo profesional en los últimos doce meses. Países participantes y CC.AA.



Nota: Cada punto gris representa un país y cada punto rojo una comunidad autónoma; los países o comunidades autónomas que alcanzan los valores extremos se han representado con una barra vertical negra.

* Las estimaciones deben interpretarse con precaución debido a un mayor riesgo de sesgo por falta de respuesta.

** Los datos representan únicamente a los encuestados incluidos en la muestra y no a la población objetivo de la encuesta.

Dentro del territorio español (Figura 4.5b), las comunidades autónomas muestran un grado de homogeneidad considerable, con variaciones que no alteran el patrón general ya descrito. La exención del trabajo con niños es muy poco frecuente en todas las comunidades, con valores que oscilan entre el 5 % en Principado de Asturias y el 12 % en Illes Balears, lo que confirma la escasa disponibilidad de tiempo protegido en el conjunto del país.

Los apoyos económicos, mediante el reembolso de costes del desarrollo profesional, también presentan porcentajes reducidos. Cataluña (13 %) y Andalucía o la Comunidad Valenciana (10 %) se sitúan en el extremo superior, pero siempre en niveles muy bajos en comparación con los países que financian más intensamente el desarrollo profesional.

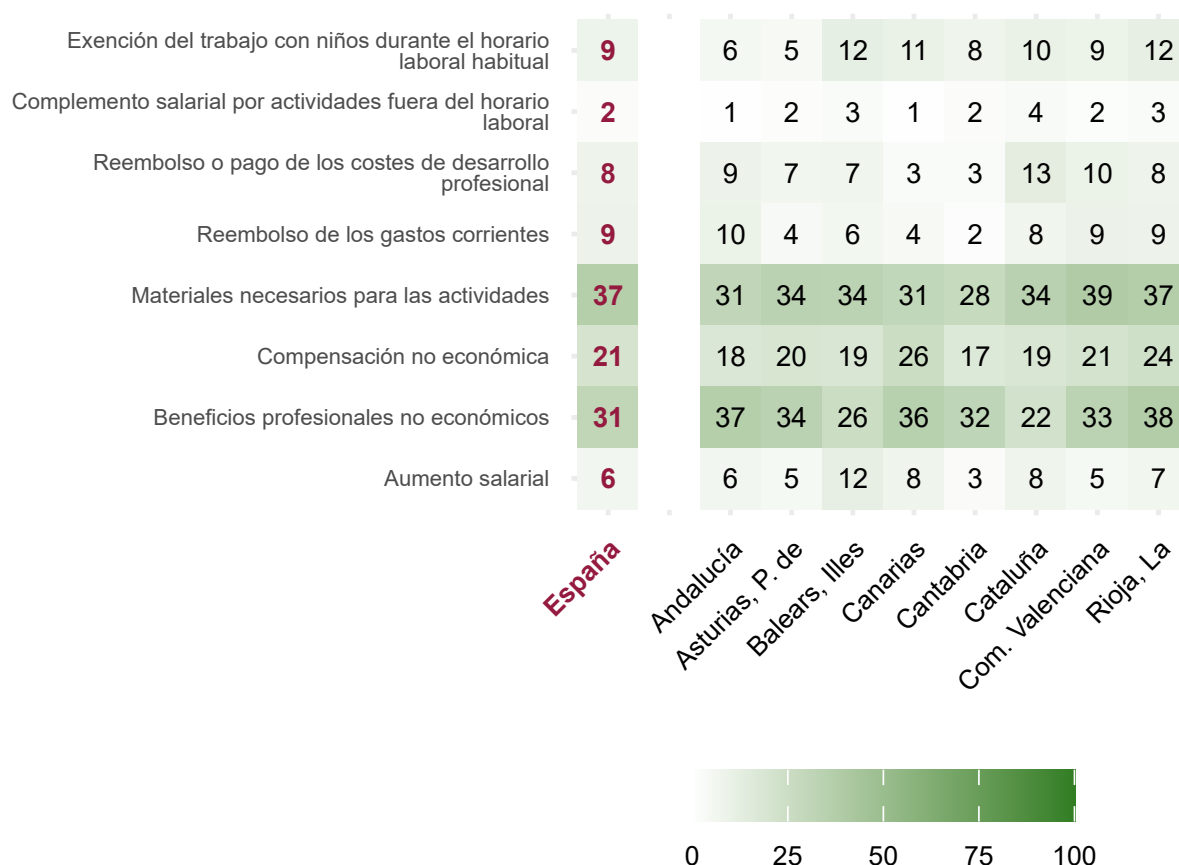
La provisión de materiales es el apoyo más común en España, aunque con diferencias internas, desde el 28 % en Cantabria hasta el 39 % en la Comunidad Valenciana.

Los beneficios profesionales no económicos muestran mayor extensión, con porcentajes relativamente elevados en La Rioja (38 %), Andalucía (37 %) y Canarias (36 %). Esta modalidad es coherente con la posición

de España a nivel internacional, donde este tipo de reconocimiento es uno de los pocos ámbitos en los que el país se aproxima a los niveles de los países con mayores apoyos.

Por último, los incentivos salariales en forma de complemento representan la modalidad menos utilizada: en ninguna comunidad autónoma se supera el 4 %, con Cataluña como valor más alto (3,6 %).

Figura 4.5.b Porcentaje del equipo educativo que recibió el siguiente apoyo para participar en actividades de desarrollo profesional en los últimos doce meses. España y CC.AA.



4.1.3.2 Fomento de la confianza de los equipos de educación infantil en su trabajo

La autoeficacia del equipo educativo de Educación Infantil se refiere al grado en que sus integrantes se sienten cómodos y seguros respecto a su capacidad para planificar e implementar tareas específicas de su labor, así como para promover el desarrollo, el aprendizaje y el bienestar de los niños. Una autoeficacia elevada puede favorecer una mayor satisfacción laboral y un mayor compromiso con el trabajo, además de reducir el estrés. Esto contribuye, a su vez, a la retención del equipo educativo y promueve el uso de prácticas que generan interacciones de mayor calidad con los niños (OCDE, 2020; OCDE, 2025). Por otro lado, una Educación Infantil de calidad y un desarrollo profesional continuo, alineado con las necesidades del equipo educativo pueden reforzar su autoeficacia (Tanaka et al., 2020; Cadima et al., 2024; OCDE, 2020).

TALIS Educación Infantil 2024 pregunta al equipo educativo hasta qué punto percibe necesaria formación en determinados aspectos. La Figura 4.6 muestra los porcentajes del equipo educativo que declara una “elevada” necesidad de desarrollo profesional en las siguientes áreas:

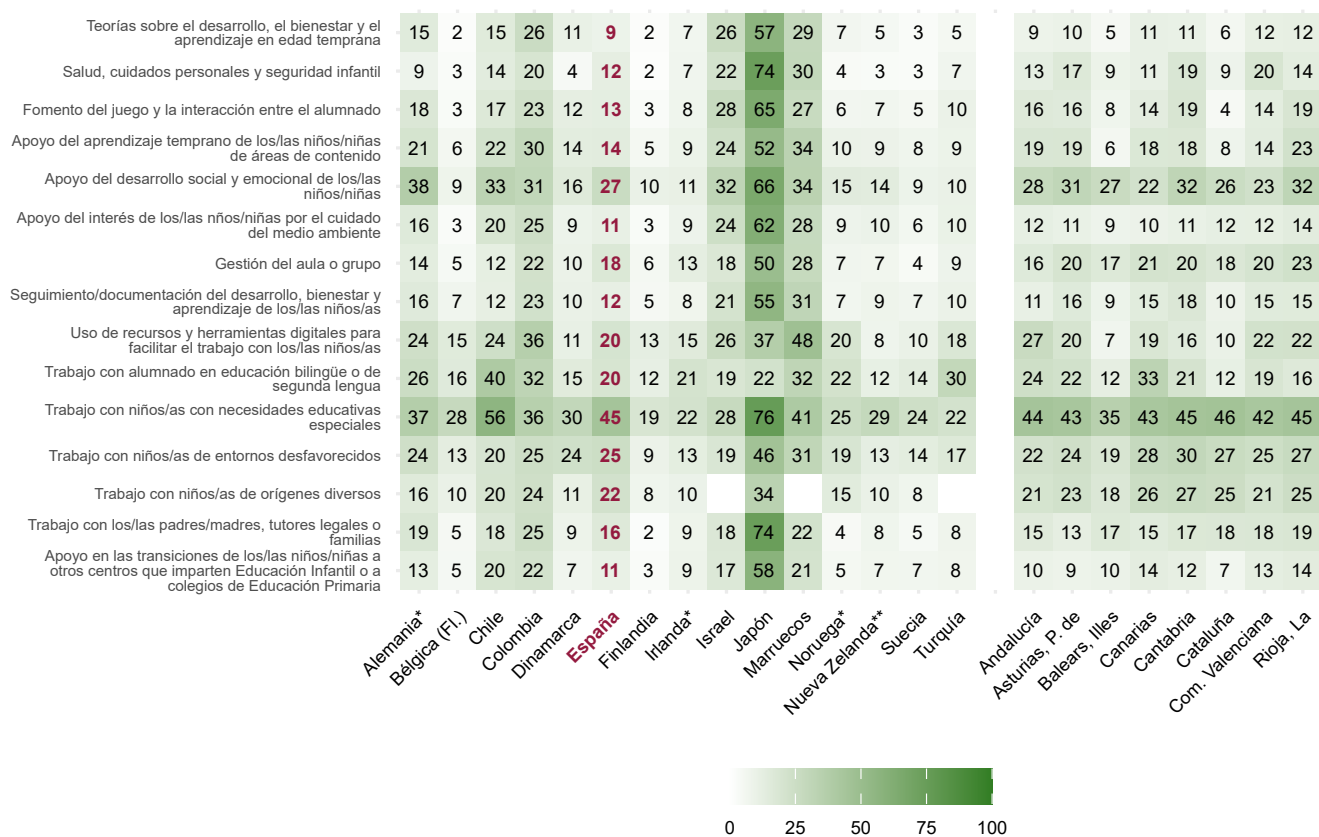
- Teorías sobre el desarrollo, el bienestar y el aprendizaje en edad temprana
- Salud, cuidados personales y seguridad infantil (p. ej., higiene, alergias, prevención de lesiones)
- Fomento del juego y la interacción entre el alumnado
- Apoyo del aprendizaje temprano de los/las niños/niñas de áreas de contenido (p. ej., lenguaje, matemáticas, ciencias, arte, etc.)
- Apoyo del desarrollo social y emocional de los/las niños/niñas
- Apoyo del interés de los/las niños/niñas por el cuidado del medio ambiente
- Gestión del aula o grupo
- Seguimiento/documentación del desarrollo, bienestar y aprendizaje de los/las niños/as
- Uso de recursos y herramientas digitales para facilitar el trabajo con los/las niños/as
- Trabajo con alumnado en educación bilingüe o de segunda lengua
- Trabajo con niños/as con necesidades educativas especiales
- Trabajo con niños/as de entornos desfavorecidos (p. ej., desfavorecidos económicamente, refugiados)
- Trabajo con niños/as de orígenes diversos (p. ej., familias multiculturales, religiosas o de minorías sexuales o de género)
- Trabajo con los/las padres/madres, tutores legales o familias
- Apoyo en las transiciones de los/las niños/niñas a otros centros que imparten Educación Infantil o a colegios de Educación Primaria

A nivel internacional, se observa una amplia variabilidad. Japón destaca por registrar los porcentajes más altos en casi todas las áreas, especialmente en salud, cuidados personales y seguridad infantil (74 %), fomento del juego y la interacción entre los niños (65 %) y trabajo con alumnado con necesidades educativas especiales (76 %). Marruecos también presenta demandas elevadas, particularmente en el uso de recursos digitales (48 %) y necesidades educativas especiales (41 %). Por el contrario, países como Finlandia, Suecia, Comunidad flamenca de Bélgica y Nueva Zelanda muestran porcentajes más bajos, reflejando que el equipo educativo percibe menor necesidad de desarrollo profesional en comparación con Japón o Marruecos.

España se sitúa en un nivel intermedio dentro de este contexto internacional. El equipo educativo español reporta mayores necesidades en el trabajo con alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo (45 %), apoyo del desarrollo social y emocional (27 %) y trabajo con niños de entornos desfavorecidos (25 %). En otras áreas, como teorías sobre el desarrollo infantil, fomento del juego o uso de herramientas digitales, las necesidades son moderadas, con porcentajes entre 9 % y 20 %. Esto indica que, frente a países con mayores demandas como Japón o Marruecos, el equipo educativo español percibe menos necesidad de formación intensiva, aunque sigue identificando áreas clave para su desarrollo profesional.

A nivel nacional, el análisis por comunidades autónomas evidencia diferencias notables. Cataluña e Illes Balears muestran necesidades relativamente bajas en la mayoría de las áreas, destacando la gestión del aula (Cataluña 18 %, Illes Balears 17 %) y apoyo del aprendizaje temprano (Cataluña 8 %, Illes Balears 6 %). En cambio, Cantabria, La Rioja y la Comunidad Valenciana presentan porcentajes más altos en áreas como trabajo con alumnado con necesidades educativas especiales (Cantabria 44 %, La Rioja 44 %, Comunidad Valenciana 42 %), apoyo social y emocional (Cantabria 31 %, La Rioja 32 %) y trabajo con niños de entornos desfavorecidos (Cantabria 30 %, Rioja 27 %, Comunidad Valenciana 24 %). Andalucía, Principado de Asturias, Canarias y otras comunidades presentan valores intermedios, con necesidades destacadas en seguimiento y documentación del desarrollo, salud y seguridad infantil, y trabajo con familias (Figura 4.6).

Figura 4.6 Porcentaje del equipo educativo que declara una “elevada” necesidad de desarrollo profesional en las siguientes áreas. Países participantes y CC.AA.



* Las estimaciones deben interpretarse con precaución debido a un mayor riesgo de sesgo por falta de respuesta.

** Los datos representan únicamente a los encuestados incluidos en la muestra y no a la población objetivo de la encuesta.

4.2 Recursos y herramientas digitales. Formación y autoeficacia en su manejo

Un número creciente de países ha implementado políticas para garantizar el uso seguro y significativo de las tecnologías digitales en la Educación Infantil. Entre sus objetivos se incluyen el desarrollo de la alfabetización digital temprana de los niños y niñas, la mejora de las oportunidades de desarrollo profesional del personal y la promoción de la participación de las familias, priorizando al mismo tiempo la protección de los menores frente a riesgos digitales (OCDE, 2023; Eurydice, 2025).

Una encuesta de políticas de la OCDE realizada en 2022 indica que la capacitación del personal para utilizar de manera segura y eficaz las tecnologías digitales en su labor pedagógica constituye una alta prioridad para la mayoría de los países y entidades subnacionales participantes. No obstante, se observa que la integración del contenido digital en los programas de formación inicial y continua para el personal educativo de Educación Infantil es todavía desigual (OCDE, 2023). Los profesionales se enfrentan a cuestiones complejas sobre si y cómo incorporar la tecnología en su práctica educativa, especialmente en la interacción con niños y niñas, al tiempo que se les exige desarrollar sus propias competencias digitales para aplicar marcos de referencia establecidos (Wilson et al., 2023; Zabatiero et al., 2018). Sin embargo, las implicaciones de la introducción de dispositivos digitales en la Educación Infantil siguen siendo objeto de debate, dado que las evidencias muestran tanto experiencias positivas como posibles inconvenientes imprevistos (OCDE, 2025).

TALIS Educación Infantil 2024 proporciona información sobre cómo utilizan las tecnologías digitales el personal y la dirección en los centros de Educación Infantil. Este apartado se centra en la preparación del

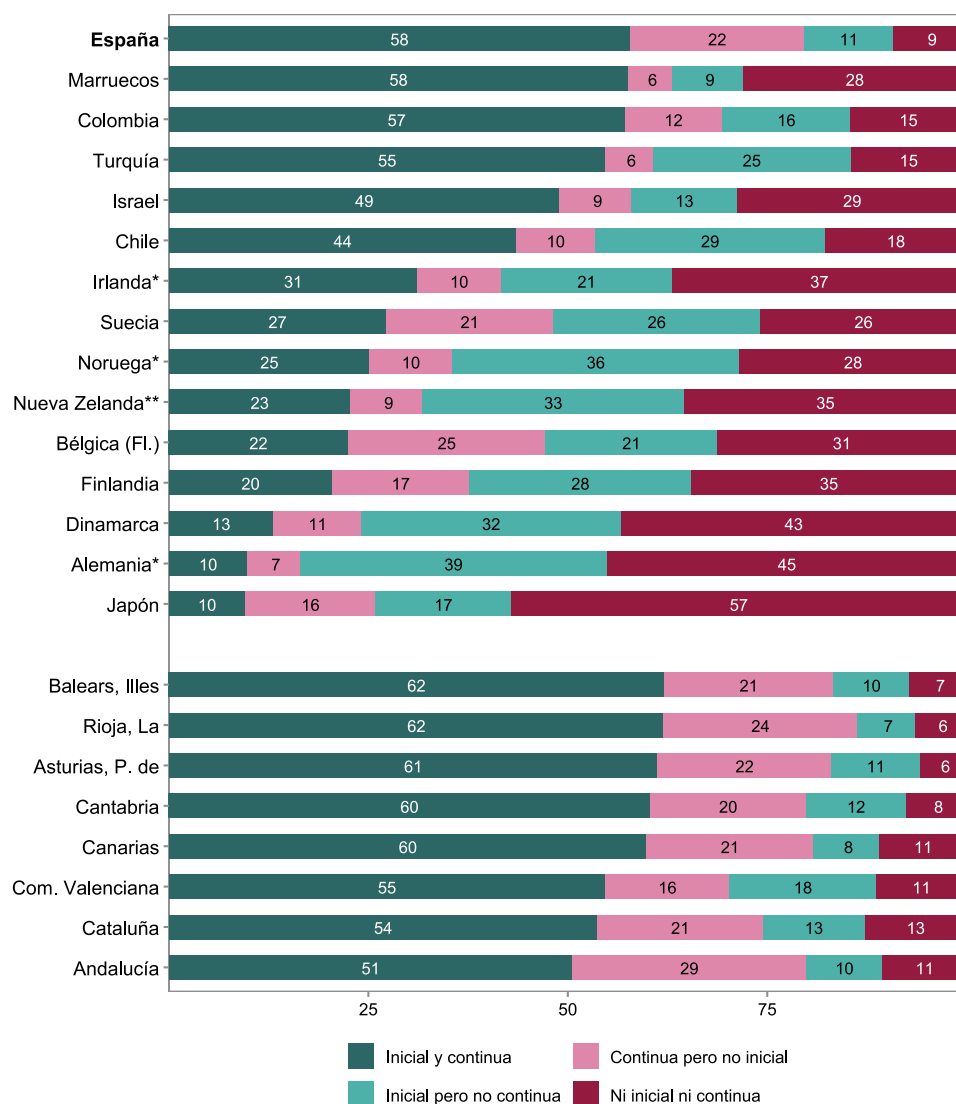
personal, considerando la formación inicial, el desarrollo profesional continuo, la necesidad percibida de mayor desarrollo profesional y la autoeficacia para emplear la tecnología específicamente en la facilitación del trabajo con niños y niñas.

La Figura 4.7 muestra el porcentaje del equipo educativo de Educación Infantil que ha recibido formación sobre el uso de recursos y herramientas digitales para facilitar el trabajo con niños, diferenciando entre formación inicial y continua, solo formación continua, solo formación inicial, y ninguna formación.

A nivel internacional, España destaca como uno de los países con mayor cobertura de formación digital. El 58 % del personal ha recibido formación tanto en la etapa inicial como en la continua, el 22 % únicamente en formación continua y solo un 11 % exclusivamente en formación inicial, mientras que apenas un 9 % no ha recibido ninguna formación. Comparativamente, países como Colombia (57 % en ambas), Marruecos (58 %) y Chile (44 %) muestran niveles similares, mientras que Japón (57 % sin formación) y Alemania (45 % sin formación) presentan mayores porcentajes de personal sin formación digital.

Dentro de España, las comunidades autónomas muestran altos niveles de formación combinada. Principado de Asturias, Illes Balears, Canarias, Cantabria y La Rioja superan el 59 % en formación inicial y continua, destacando Illes Balears y La Rioja con 62 %. Andalucía presenta un 51 % en formación combinada, aunque con un 30 % adicional que ha recibido únicamente formación continua, mientras que Cataluña y Comunidad Valenciana registran porcentajes ligeramente menores en formación combinada (54 % y 55 %, respectivamente). Los porcentajes de equipo educativo sin formación digital son bajos en todas las CC.AA., oscilando entre 6 % y 13 %, lo que evidencia un alto grado de preparación del equipo educativo en competencias digitales.

Figura 4.7 Porcentaje del equipo educativo que ha recibido formación sobre el uso de recursos y herramientas digitales para facilitar el trabajo con niños en diferentes etapas de su desarrollo profesional. Países participantes y CC.AA.



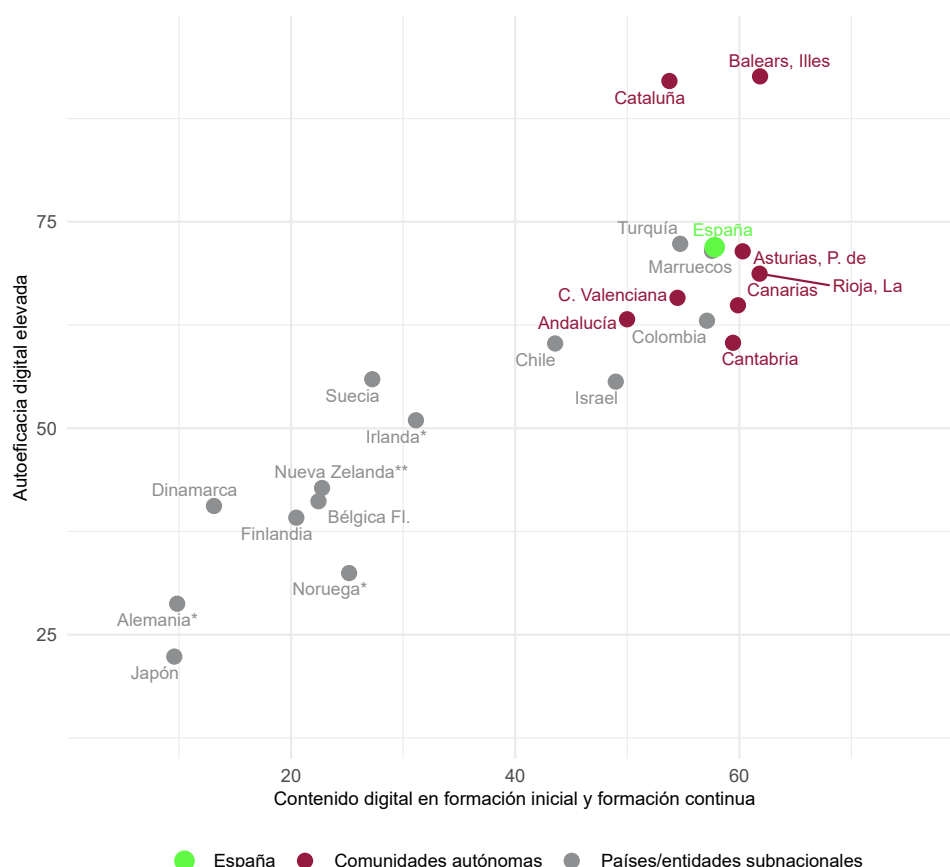
Nota: Cada punto gris representa un país y cada punto rojo una comunidad autónoma; los países o comunidades autónomas que alcanzan los valores extremos se han representado con una barra vertical negra.

* Las estimaciones deben interpretarse con precaución debido a un mayor riesgo de sesgo por falta de respuesta.

** Los datos representan únicamente a los encuestados incluidos en la muestra y no a la población objetivo de la encuesta.

La Figura 4.8 muestra la relación entre el porcentaje del equipo educativo que ha recibido formación inicial y continua en el uso de recursos y herramientas digitales y el porcentaje de profesionales que se consideran capaces de utilizar dichos recursos para facilitar el trabajo con los niños y las niñas. En términos generales, se observa una relación positiva entre ambas variables: a mayor formación recibida, mayor es la autoeficacia digital declarada por el personal educativo. No obstante, esta relación no es estrictamente lineal, ya que existen casos en los que la autoeficacia supera de manera notable lo que podría esperarse únicamente a partir del nivel de formación, lo que sugiere que factores adicionales, como la calidad de la formación o la experiencia práctica, pueden influir en el desarrollo de competencias digitales.

Figura 4.8 Relación entre el porcentaje del equipo educativo que ha recibido formación inicial y continua en el uso de recursos y herramientas digitales y el porcentaje que se considera capaz de utilizar recursos y herramientas digitales para facilitar el trabajo con los niños y las niñas. Países participantes y CC.AA.



* Las estimaciones deben interpretarse con precaución debido a un mayor riesgo de sesgo por falta de respuesta.
 ** Los datos representan únicamente a los encuestados incluidos en la muestra y no a la población objetivo de la encuesta.

En el contexto internacional, España se sitúa entre los países con niveles más elevados de formación y autoeficacia digital. Con un 58 % del equipo educativo formado en recursos digitales y un 72 % que se considera competente en su uso, España se posiciona por encima de la media de los países participantes. Este dato refleja que la formación recibida se traduce de manera efectiva en capacidades prácticas, superando incluso a países con niveles similares de formación, como Colombia o Marruecos, y contrastando con aquellos países que presentan baja formación, como Alemania y Japón, donde la autoeficacia también es significativamente menor.

El análisis interno de las comunidades autónomas españolas evidencia diferencias sustanciales en la conversión de formación en competencias digitales. Mientras que regiones como Illes Balears y Cataluña destacan por una autoeficacia especialmente elevada —93 % y 92 %, respectivamente—, otras como Andalucía, Canarias o Cantabria muestran niveles de autoeficacia más moderados, en torno al 60-70 %, a pesar de contar con porcentajes de formación similares. Esto sugiere que, más allá del nivel de formación alcanzado, la manera en que esta se implementa y se traduce en prácticas efectivas resulta determinante para el desarrollo de la competencia digital en el ámbito educativo.

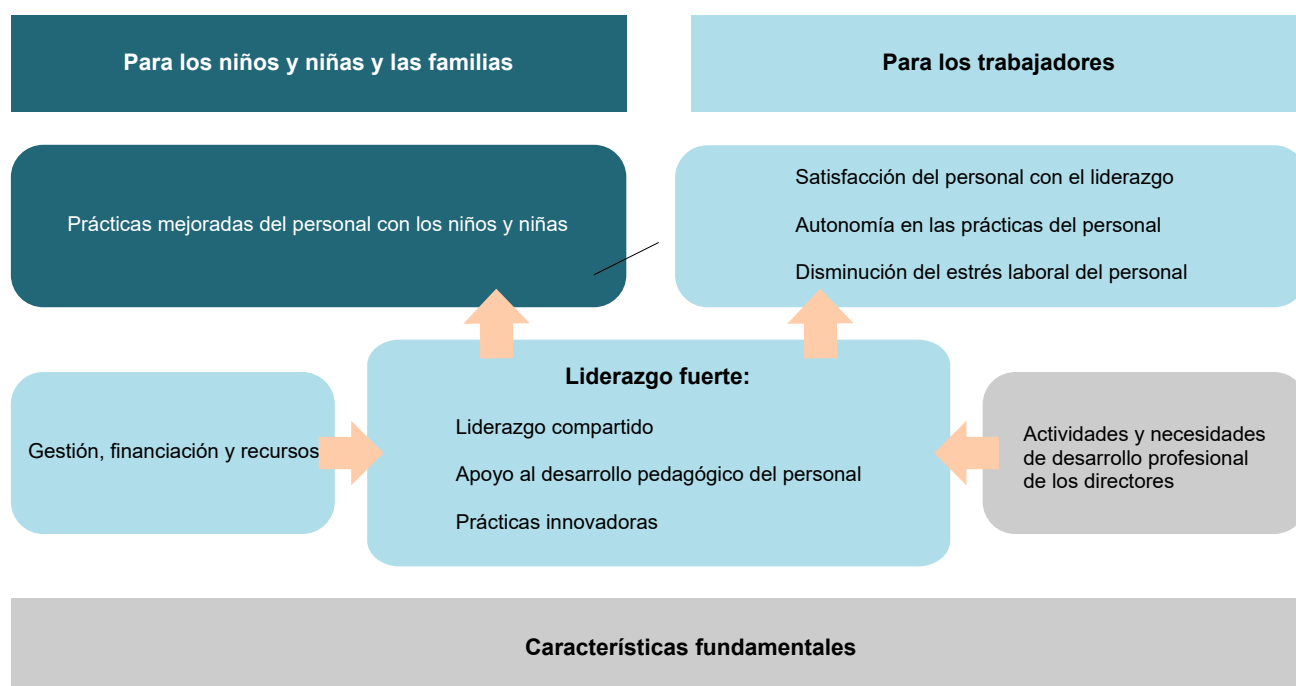
4.3. La dirección de los centros. Formación, autonomía y liderazgo

El desarrollo profesional es un factor fundamental para fortalecer el rol de los equipos directivos en los sistemas de Educación Infantil, aunque su eficacia depende de su calidad, estructura y accesibilidad. Un alto nivel de participación entre las direcciones de los centros educativos puede reflejar un reconocimiento generalizado de su valor. En este sentido, los formatos colaborativos, como la mentoría, el aprendizaje entre pares y el coaching, se asocian con mejores prácticas de liderazgo (Figura 4.9), así como con un aumento de la confianza y la autoeficacia de los equipos directivos (Kirby et al., 2021).

Además de potenciar las capacidades administrativas y pedagógicas, el desarrollo profesional orientado a la planificación estratégica y la colaboración fomenta la mejora continua en los centros educativos (Douglass y Kirby, 2022). No obstante, la disponibilidad, frecuencia y accesibilidad de estas oportunidades varían significativamente entre países y tipos de entornos, influenciadas por factores como la gobernanza, los modelos educativos, los recursos institucionales y las prioridades de política educativa (Douglass, 2019; Kirby et al., 2021; Leseman y Slot, 2025).

Estos factores contextuales afectan no solo los tipos de oportunidades de desarrollo profesional disponibles, sino también el grado en que se facilita la participación, por ejemplo, mediante tiempo asignado, financiación o incentivos específicos. En consecuencia, estas limitaciones pueden restringir la capacidad de los equipos directivos para desarrollar un conjunto amplio y equilibrado de competencias esenciales para liderar centros de Educación Infantil de calidad (Leseman y Slot, 2025).

Figura 4.9 Marco de desarrollo para construir una educación y cuidado de la primera infancia sólidos mediante el fortalecimiento del liderazgo.



En el marco de TALIS Educación Infantil 2024, las direcciones de los centros de Educación Infantil informan sobre los tipos de actividades de desarrollo profesional en las que participaron durante los doce meses previos a la encuesta, así como sobre los temas tratados y sus necesidades de formación adicional en relación con quince áreas específicas. Esta sección presenta conclusiones basadas en estas experiencias recientes.

4.3.1. Actividades de desarrollo profesional del director

Las Figura 4.10a y 4.10b muestran el porcentaje de directores y directoras que participaron en distintos tipos de actividades de desarrollo profesional durante los doce meses previos a la encuesta, distinguiendo entre formatos tradicionales y aquellos inmersos en el trabajo.

A nivel internacional (Figura 4.10a), se observa que los cursos, seminarios y talleres constituyen la modalidad más común de desarrollo profesional para las direcciones de Educación Infantil. España se sitúa entre los países con una alta participación en esta categoría, con un 89 %, superada únicamente por Finlandia (95 %), Comunidad flamenca de Bélgica (95 %) y Noruega (90 %). Este alto nivel de participación indica que el equipo directivo español se beneficia ampliamente de actividades estructuradas tradicionales para mejorar sus competencias profesionales.

En conferencias sobre investigación y temas educativos, la participación de directores en España alcanza el 45 %, situándose por debajo de países como Dinamarca (95 %), Comunidad flamenca de Bélgica (78 %) y Japón (70 %), pero por encima de Marruecos (19 %) y Colombia (42 %). Esto sugiere que, aunque el acceso

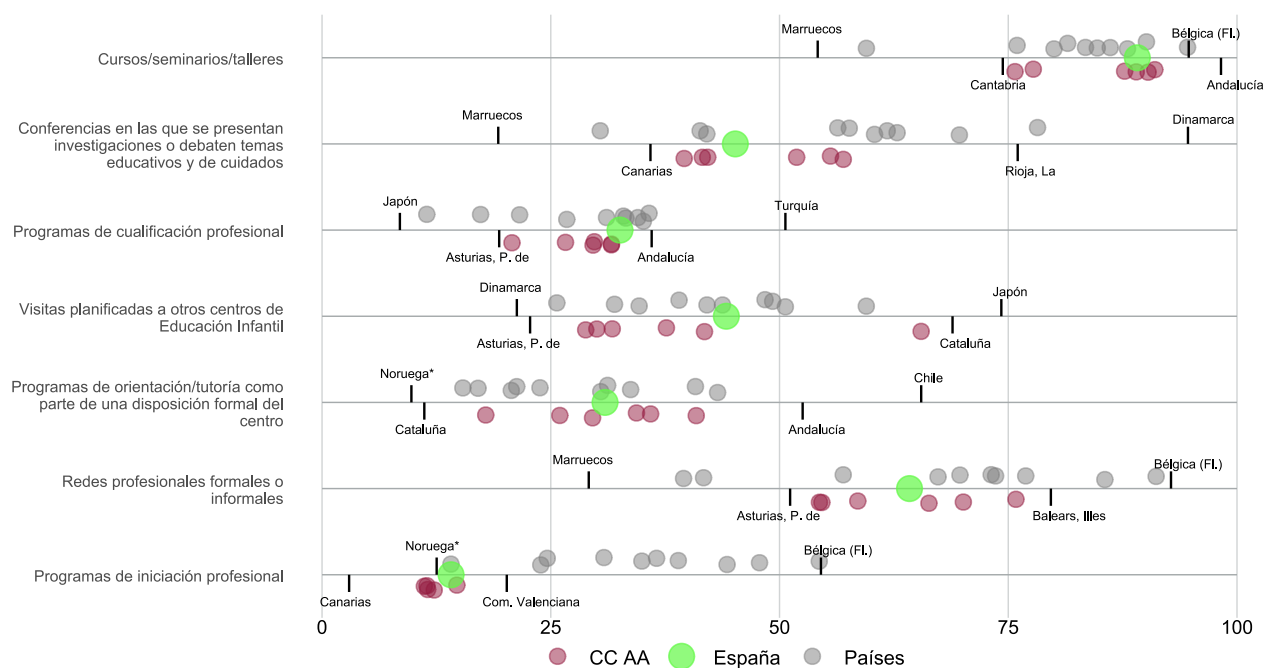
a conferencias es relevante, existen diferencias notables respecto a otros países en la exposición del equipo directivo español a espacios de discusión e intercambio de conocimiento. En cuanto a programas de cualificación profesional, España registra un 33 %, posicionándose de manera intermedia en comparación con Turquía (51 %) y Japón (9 %).

Las visitas planificadas a otros centros de Educación Infantil son utilizadas por un 44 % de los directores españoles, en línea con países como Alemania (44 %), pero por debajo de Japón (74 %), aunque superando ampliamente la participación de Marruecos (32 %). Esto muestra un interés activo del equipo directivo español en observar y aprender de prácticas de otros centros. En programas de orientación o tutoría formal dentro del centro, España registra un 31 %, la mitad que en Chile (66 %), pero tres veces más que en Noruega (10 %). La participación en redes profesionales formales o informales alcanza un 64 %, situando a España en un nivel alto, aunque por debajo de Comunidad flamenca de Bélgica (93 %) y Noruega (91 %). Esto evidencia que el equipo directivo español mantiene conexiones significativas con sus pares, favoreciendo el intercambio de experiencias y buenas prácticas.

Finalmente, en programas de iniciación profesional, España muestra un 14 %, similar a Alemania (14 %) pero inferior a países como Comunidad Flamenca de Bélgica (55 %) y Turquía (48 %), indicando que las oportunidades estructuradas de acompañamiento al inicio de la carrera son limitadas.

A nivel de comunidades autónomas, se observa que la participación del equipo directivo en cursos y talleres es generalmente alta, destacando Andalucía (98 %), Illes Balears (91 %) y La Rioja (90 %). La integración en redes profesionales también es relevante, especialmente en Illes Balears (80 %) y Andalucía (76 %). En cambio, la participación en programas de orientación, redes profesionales y programas de iniciación profesional muestra mayor variabilidad, siendo baja en Cantabria (0 %) y Canarias (3 %) y alcanzando el máximo en Comunidad Valenciana (20 %), mientras que las visitas a otros centros destacan en Cataluña (69 %) y Comunidad Valenciana (65 %). En conjunto, los datos reflejan que la asistencia a cursos y redes es habitual, mientras que las actividades inmersas en el trabajo presentan diferencias significativas entre CC. AA. (Figura 4.10b).

Figura 4.10 a. Porcentaje de directores y directoras que participa en diferentes categorías (tradicionales/inmersas en el trabajo) de actividades de desarrollo profesional en los últimos 12 meses. Países participantes y CC.AA.

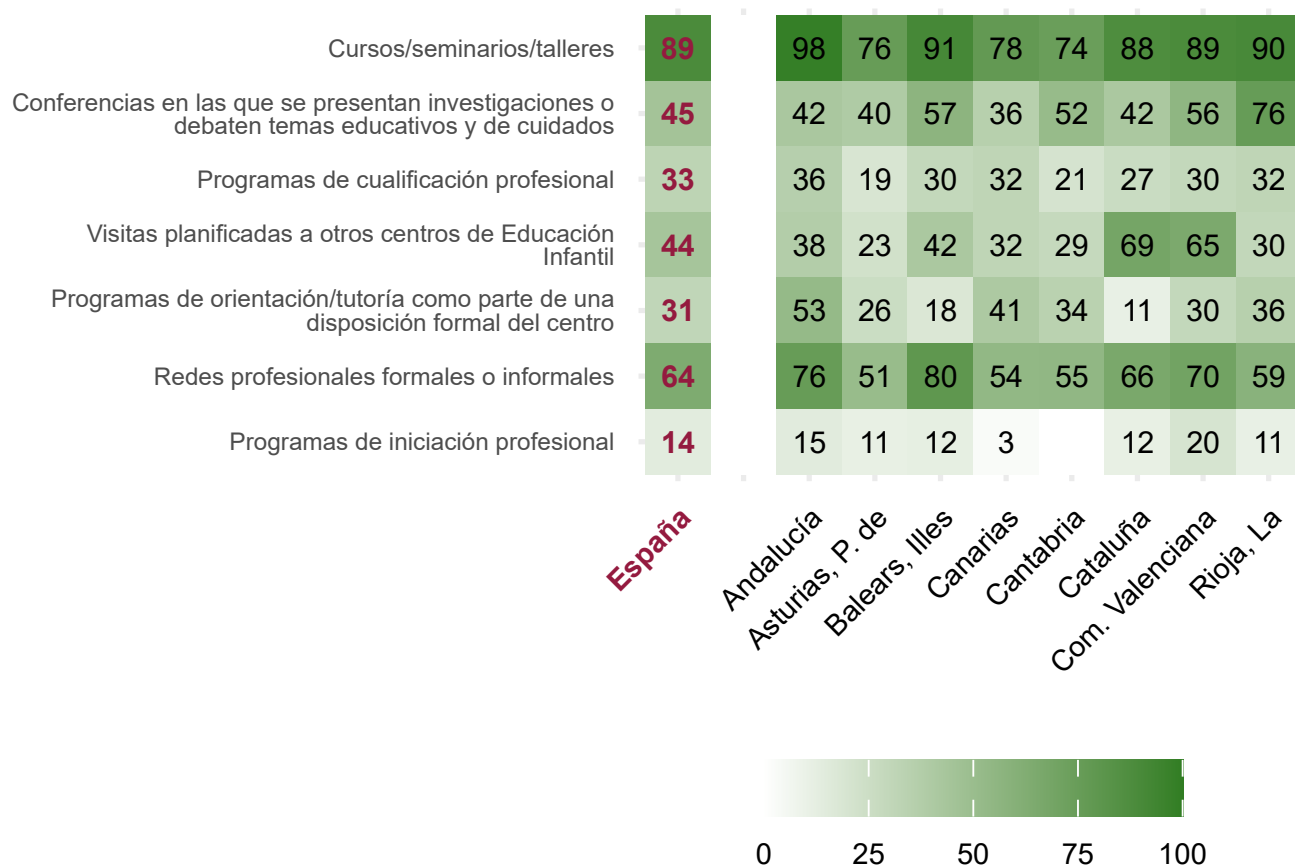


Nota: Cada punto gris representa un país y cada punto rojo una comunidad autónoma; los países o comunidades autónomas que alcanzan los valores extremos se han representado con una barra vertical negra.

* Las estimaciones deben interpretarse con precaución debido a un mayor riesgo de sesgo por falta de respuesta.

** Los datos representan únicamente a los encuestados incluidos en la muestra y no a la población objetivo de la encuesta.

Figura 4.10 b. Porcentaje de directores y directoras que participa en diferentes categorías (tradicionales/inmersas en el trabajo) de actividades de desarrollo profesional en los últimos 12 meses. España y CC.AA.



4.3.2. Necesidades formativas de la dirección

Recibir formación en un área concreta puede no solo reducir la percepción de necesidad de más desarrollo profesional al reforzar la autoeficacia profesional de los equipos directivos, sino también aumentarla: a medida que se profundiza y se experimentan los efectos positivos de la formación, se agranda la conciencia de lo que aún falta por aprender. Este patrón también se observa en los informes del personal de Educación Infantil (OCDE, 2020).

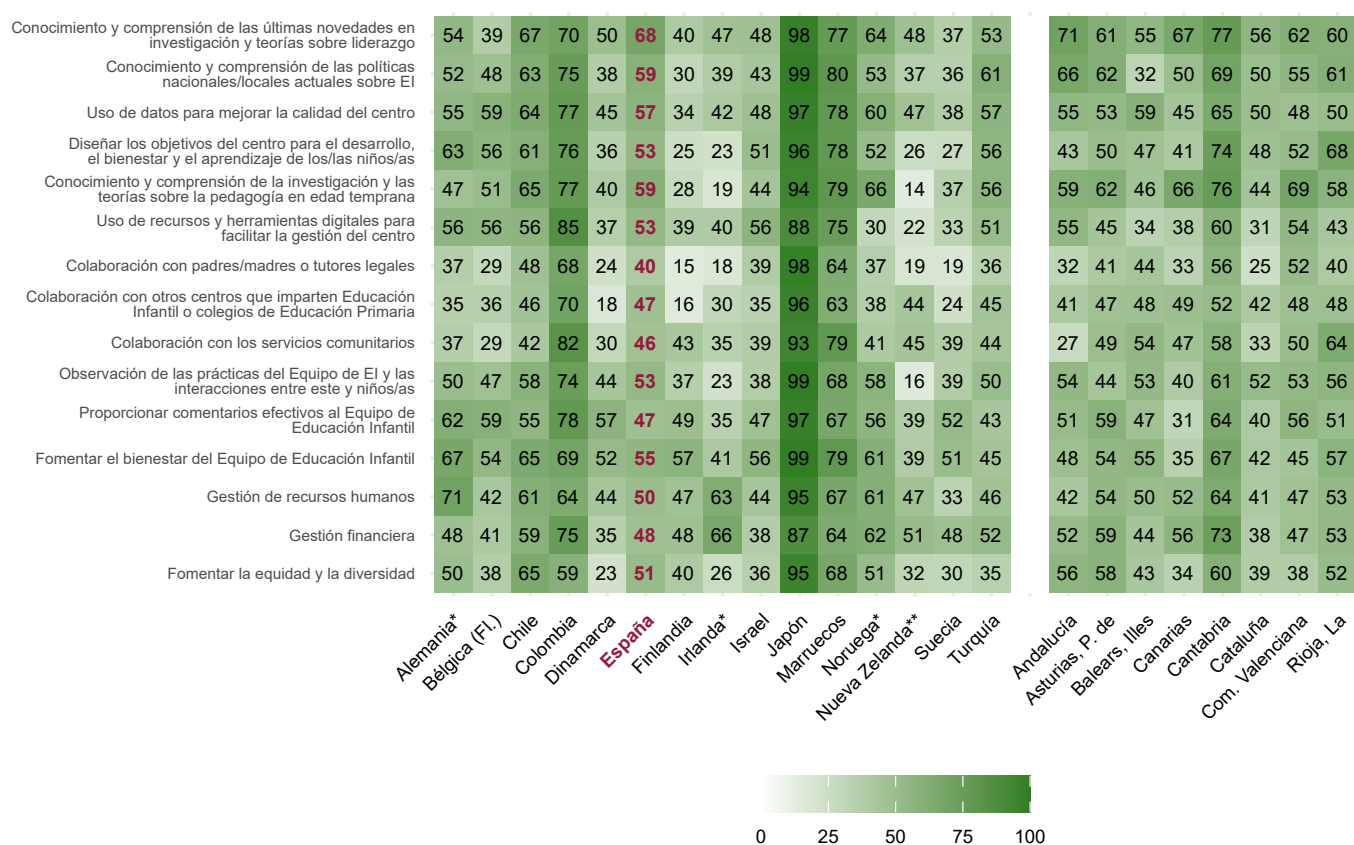
La Figura 4.11 muestra que los directores y directoras de Educación Infantil presentan una elevada percepción de necesidad de desarrollo profesional en múltiples áreas de liderazgo y gestión del centro. España se sitúa entre los países con porcentajes altos en comparación internacional, aunque por debajo de algunos países con puntuaciones extremas, como Japón y Marruecos.

En España, entre un 68 % y un 53 % de los directores y directoras declara necesidad moderada o elevada de desarrollo profesional en áreas estratégicas y de gestión: específicamente, un 68 % en conocimiento de novedades en investigación y teorías sobre liderazgo, 59 % en pedagogía en edad temprana, 57 % en uso de datos para mejorar la calidad del centro y 55 % en fomentar el bienestar del equipo educativo. Estos valores

reflejan que el liderazgo percibe carencias importantes en competencias clave para la gestión, planificación y seguimiento del desarrollo y aprendizaje de los niños y niñas.

Comparando con otros contextos, Japón muestra porcentajes excepcionalmente altos (superiores al 87 % en todas las áreas), lo que indica una percepción generalizada de necesidad de actualización continua. Marruecos también presenta valores elevados (entre 64 % y 79 %), mientras que países como Suecia, Nueva Zelanda o Dinamarca muestran porcentajes más moderados, en torno al 20 % - 50 %, evidenciando diferencias significativas en la percepción de necesidades de desarrollo profesional entre sistemas educativos.

Figura 4.11 Porcentaje de directores y directoras de Educación Infantil que declaran una “moderada” o “elevada” necesidad de desarrollo profesional en las siguientes áreas. Países participantes y CC.AA.



* Las estimaciones deben interpretarse con precaución debido a un mayor riesgo de sesgo por falta de respuesta.

** Los datos representan únicamente a los encuestados incluidos en la muestra y no a la población objetivo de la encuesta.

A nivel nacional (Figura 4.11), los datos muestran variaciones relevantes entre las comunidades autónomas. En Andalucía, los porcentajes oscilan entre el 71 % en conocimiento y comprensión de las últimas novedades en liderazgo y el 27 % en colaboración con los servicios comunitarios, indicando una percepción alta de necesidad en gestión y liderazgo estratégico. Principado de Asturias se sitúa en valores intermedios-altos, con un 61 % en conocimiento y comprensión de políticas educativas y un 41 % en colaboración con padres/madres o tutores legales, reflejando un enfoque equilibrado entre gestión, supervisión y cuidado del personal.

Canarias y Cantabria destacan por la necesidad elevada en varias áreas: Cantabria presenta un rango amplio, con un 77 % en conocimiento y comprensión de novedades en liderazgo y un 73 % en gestión financiera, mientras que Canarias muestra un 66 % en pedagogía en edad temprana y 52 % en gestión de recursos humanos. Otras comunidades, como Cataluña, muestran valores moderados, con necesidades percibidas más bajas en colaboración con padres/madres (25 %) y observación de prácticas del equipo educativo (52 %), aunque con áreas críticas como uso de datos y pedagogía en edad temprana que alcanzan casi el 50 %. Comunidad Valenciana y Rioja presentan patrones mixtos, con necesidades elevadas en pedagogía, bienestar y gestión, pero ligeramente inferiores en colaboración externa.

4.3.3. Autonomía y decisiones de la dirección del centro. Gestión de presupuesto y responsabilidad pedagógica

Los niveles y el alcance de la autonomía están fuertemente determinados por las instituciones (Leseman y Slot, 2025). En un extremo del espectro, los equipos directivos de sistemas centralizados pueden tener una autonomía limitada o nula en diversas tareas, ya que decisiones sobre currículo, personal y presupuestos se toman externamente. En el extremo opuesto, los equipos directivos de centros descentralizados o de gestión independiente pueden disponer de plena capacidad de decisión en múltiples ámbitos. Entre ambos modelos existen fórmulas intermedias, donde los equipos directivos participan en la toma de decisiones mediante una gobernanza compartida o asumen plena responsabilidad en algunos ámbitos, pero no en otros. La gobernanza compartida puede ser eficaz cuando las autoridades públicas, que mantienen la responsabilidad formal, proporcionan apoyo que permite a los equipos directivos alinear los cambios con los recursos disponibles y promover esfuerzos de mejora coherentes (Douglass, 2019). Así, una autonomía significativa depende no solo de la delegación formal de responsabilidades, sino también de la existencia de condiciones habilitadoras, como recursos suficientes, orientaciones claras y acceso a oportunidades de desarrollo profesional, que garanticen que los equipos directivos cuentan con las capacidades necesarias para implementar cambios (Lunneblad y Garvis, 2017).

TALIS Educación Infantil 2024 recopila datos sobre las responsabilidades de los equipos directivos respecto a tareas centrales en la Educación Infantil, su percepción del nivel de autonomía en la toma de decisiones y el apoyo que necesitan de las autoridades públicas. Esta sección analiza los patrones de autonomía del liderazgo en distintos países, poniendo de relieve cómo las características institucionales influyen en la capacidad de los equipos directivos para actuar de forma independiente o en colaboración con otros actores. También examina cómo los distintos niveles de autonomía se relacionan con las necesidades de apoyo que los equipos directivos declaran respecto a las autoridades locales o nacionales.

La distribución de las responsabilidades de la dirección en los diferentes ámbitos de gobernanza varía entre países, reflejando distintos diseños institucionales en lo que respecta a la responsabilidad para la contratación de personal o gestión del presupuesto.

La Figura 4.12a ofrece una visión detallada de cómo se distribuye la responsabilidad significativa en la gestión del presupuesto de los centros de Educación Infantil según las respuestas de los equipos directivos. El análisis revela patrones muy diferenciados entre países, que ponen de manifiesto modelos de gobernanza escolar diversos y, en algunos casos, contrastes muy marcados.

En el ámbito internacional, algunos sistemas, como los de Irlanda, Suecia y Japón, se caracterizan por otorgar al director una responsabilidad predominante en la gestión presupuestaria, con valores que superan el 45 % y que en Irlanda alcanzan incluso el 55 %. En estos contextos, el liderazgo directivo parece estar fuertemente institucionalizado, concentrando la toma de decisiones financieras de forma clara. Finlandia, Dinamarca e Israel presentan una tendencia similar, aunque con cierto grado de participación compartida entre dirección y autoridades administrativas, lo que revela una estructura ligeramente más colegiada.

En el extremo opuesto se sitúan países como Chile, Colombia, Marruecos y Turquía, donde la gestión del presupuesto recae mayoritariamente en instancias externas al centro. En estos sistemas, más del 70 % de las decisiones presupuestarias se toman fuera del ámbito escolar, alcanzando el 80 % en Chile y del 85 % en Turquía. La dirección del centro tiene en estos casos un papel comparativamente reducido, y las modalidades

de gestión compartida son escasas, lo que refleja modelos de gobernanza fuertemente centralizados o dependientes de organismos externos.

En otro grupo se encuentran países como Noruega que presenta un reparto más equilibrado entre la dirección, que asume el 26 % de la responsabilidad, y los órganos de gobernanza, que alcanzan el 33 %. Nueva Zelanda también evidencia una estructura participativa, combinando un 38,5 % de responsabilidad del director con un 20,9 % vinculada a la junta, mientras que un 27,5 % permanece en manos externas.

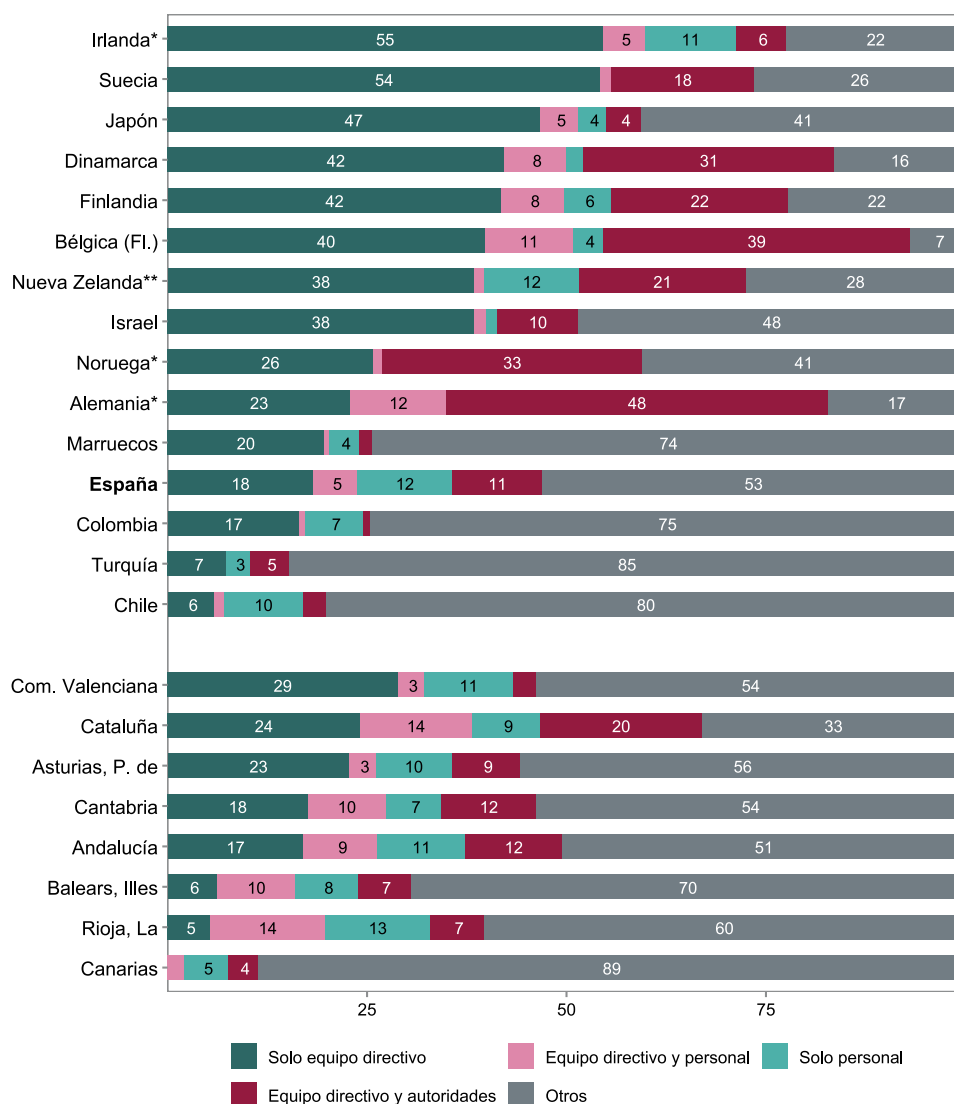
España presenta una distribución particular dentro de este panorama internacional. Con un 18,3 % de centros en los que la responsabilidad recae exclusivamente en la dirección y un 53 % donde esta se delega a instancias externas, el sistema español se posiciona dentro del grupo de países en los que la autonomía presupuestaria del centro es moderada y donde predomina la dependencia de estructuras externas, consecuencia directa de la amplia cobertura de centros de titularidad pública en la red de Educación Infantil. Sin embargo, un 11 % de los centros declara trabajar con autoridades administrativas y un 12 % atribuye la responsabilidad al personal educativo, lo que indica ciertos márgenes de participación interna, aunque en proporciones más discretas que en otros sistemas europeos.

Cuando se desciende al análisis territorial dentro de España, las comunidades autónomas muestran patrones diversos que evidencian diferentes niveles de autonomía de los centros. En regiones como Canarias, Illes Balears, La Rioja o Principado de Asturias, el peso de la gestión externa es claramente predominante, alcanzando porcentajes superiores al 55 % y llegando incluso al 89 % en Canarias, lo que la convierte en la comunidad con menor autonomía presupuestaria.

Otras comunidades, como Cataluña y Comunidad Valenciana, revelan modelos más equilibrados. En Cataluña, la responsabilidad se reparte entre la dirección (24 %), el personal (9 %), las juntas de gobierno (20 %) y las instancias externas (33 %), perfilando uno de los modelos más participativos del territorio. La Comunidad Valenciana, con un 29 % de responsabilidad exclusiva del director y un 54 % de gestión externa, se aproxima a la media nacional, aunque con mayor peso de la dirección que otras comunidades.

Por su parte, Andalucía, Cantabria y Asturias muestran configuraciones donde la participación de la dirección y del personal, aunque moderada, tiene una presencia más visible que en regiones predominantemente externalizadas. En Andalucía, por ejemplo, el director asume la responsabilidad exclusiva en el 17 % de los centros y el personal participa en un 11 %, mientras que la gestión externa representa un 51 %, situándola en un punto intermedio entre autonomía interna y dependencia exterior.

Figura 4.12 a. Porcentaje de centros de Educación Infantil en los que directores y directoras declaran que las siguientes personas o grupos tienen una responsabilidad significativa en la gestión del presupuesto del centro. Países participantes y CC. AA.

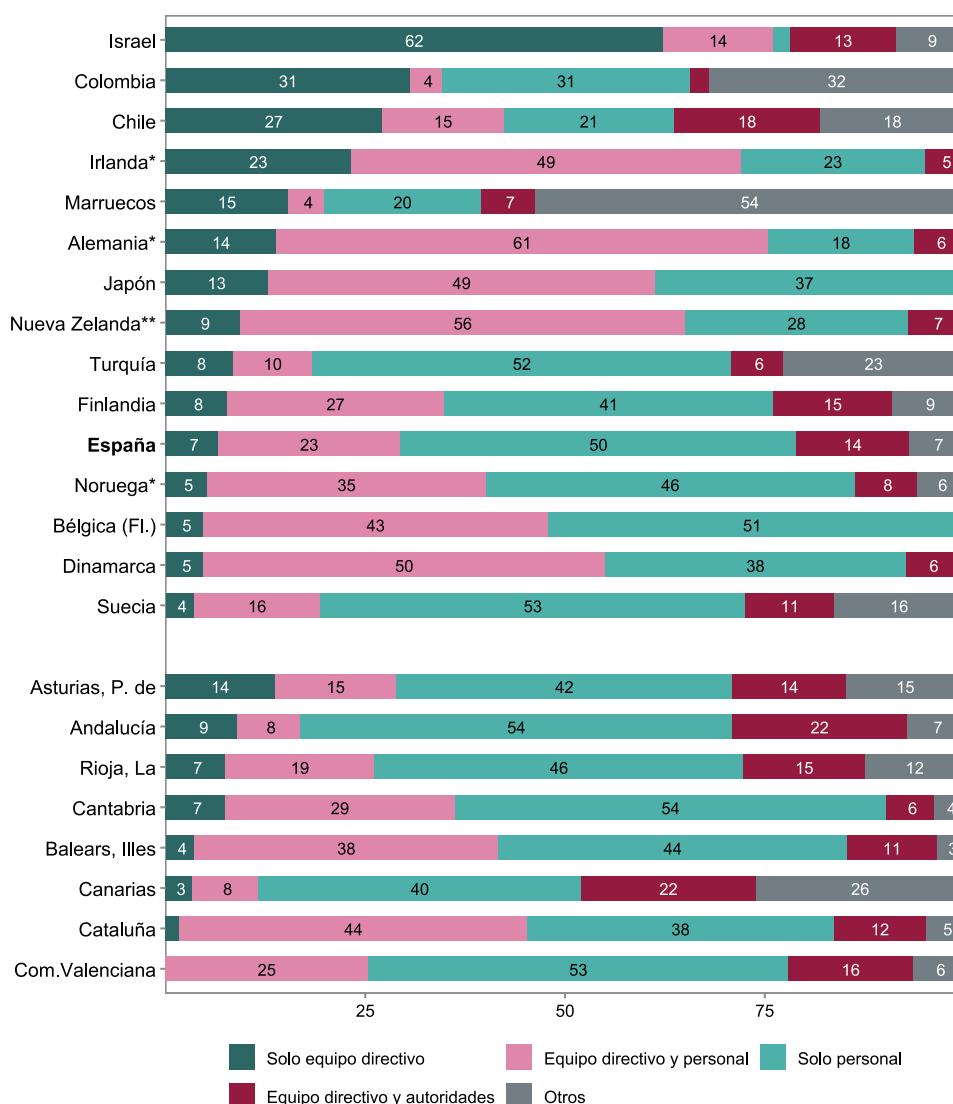


* Las estimaciones deben interpretarse con precaución debido a un mayor riesgo de sesgo por falta de respuesta.

** Los datos representan únicamente a los encuestados incluidos en la muestra y no a la población objetivo de la encuesta.

Las responsabilidades pedagógicas, incluidas las decisiones sobre actividades diarias, la selección de materiales/juguetes, la planificación de evaluaciones y el seguimiento del desarrollo infantil, suelen compartirse entre la dirección del centro y el personal o gestionarse exclusivamente por el personal. La Figura 4.12.b refleja qué personas o grupos tienen una responsabilidad significativa en el diseño de actividades para los niños y las niñas. Más del 30 % de los directores indica que el personal decide por sí solo sobre las actividades diarias en 9 de los 15 países, entre ellos España, donde son la mitad los centros en los que el personal decide en exclusiva sobre este aspecto y casi una cuarta parte los que toman estas decisiones entre el equipo directivo y el personal. En Colombia y Marruecos los actores externos desempeñan un papel más destacado: más del 30 % de los directores informa de que otros agentes externos al centro son responsables de las decisiones sobre actividades diarias.

Figura 4.12 b. Porcentaje de centros de Educación Infantil en los que directores y directoras que declaran que las siguientes personas o grupos tienen una responsabilidad significativa en el diseño de actividades para los niños y las niñas. Países participantes y CC. AA.



* Las estimaciones deben interpretarse con precaución debido a un mayor riesgo de sesgo por falta de respuesta.

** Los datos representan únicamente a los encuestados incluidos en la muestra y no a la población objetivo de la encuesta.

En el caso restringido a las comunidades autónomas (Figura 4.12b), el diseño de actividades en los centros de Educación Infantil muestra un claro protagonismo del equipo educativo, que asume la responsabilidad principal en la mayoría de las comunidades autónomas. Las proporciones más altas se observan en Cantabria y Andalucía (54 % en ambas) y en la Comunidad Valenciana (53 %), mientras que Cataluña presenta un modelo más equilibrado entre la responsabilidad del equipo educativo (38 %) y la colaboración con la dirección (44 %), convirtiéndose en uno de los sistemas más cooperativos.

La responsabilidad exclusiva del director es muy minoritaria, con valores especialmente bajos en Cataluña (2 %) y Canarias (3 %). Principado de Asturias es la comunidad que más recurre al director en solitario (14 %), aunque sigue siendo una opción poco frecuente.

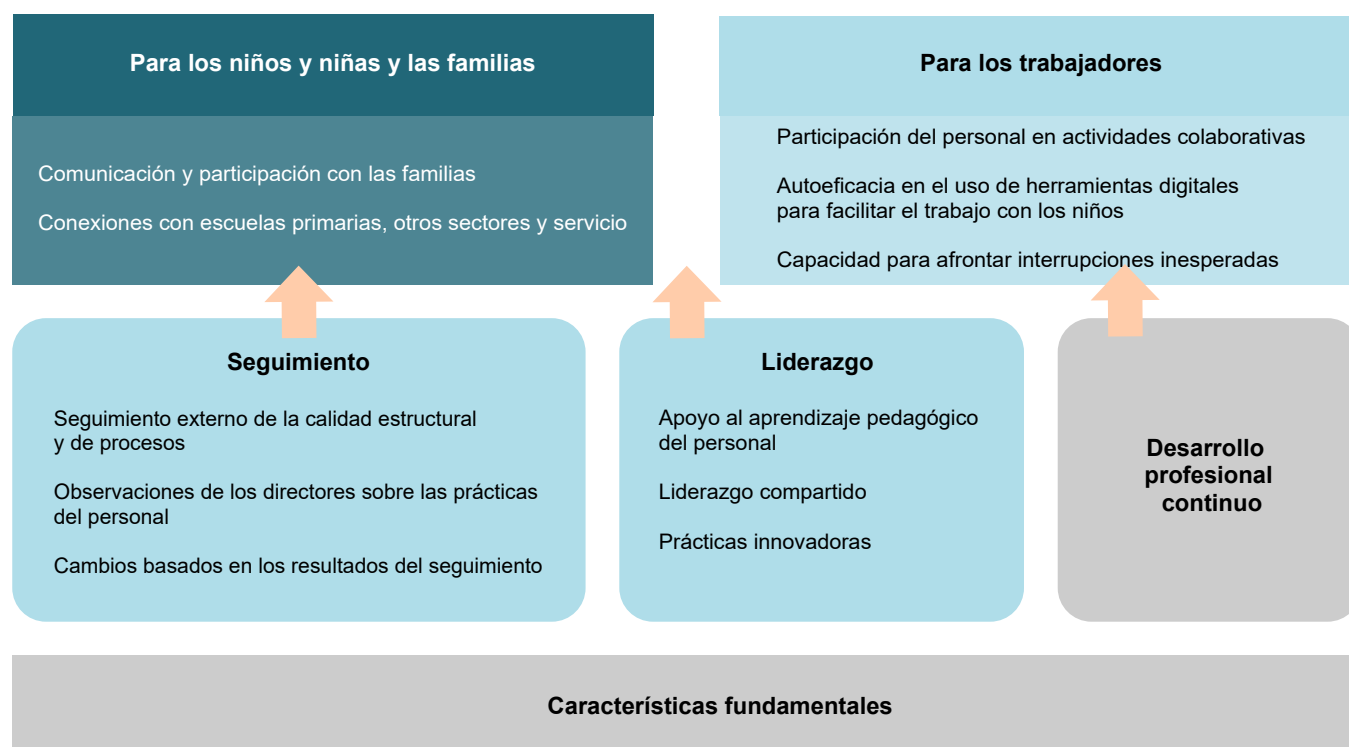
La cogestión entre dirección y equipo educativo varía considerablemente: Andalucía y Canarias presentan cifras reducidas (8 %), mientras que Cataluña (44 %) e Illes Balears (38 %) destacan como territorios donde esta colaboración es más habitual.

La participación de las autoridades administrativas es limitada en todas las comunidades, situándose entre el 6 % y el 22 %, con Andalucía y Canarias en la parte alta (22 %). Por último, la intervención de entidades externas es generalmente residual, excepto en Canarias, donde alcanza un valor notable (26 %), muy por encima del resto de territorios.

4.3.4. Liderazgo compartido

El liderazgo compartido desempeña un papel fundamental en la promoción de la colaboración y la responsabilidad conjunta en los centros de Educación Infantil, así como en el fomento de la autonomía del personal para definir su propia práctica. Esto, a su vez, puede incrementar la motivación y el compromiso del equipo, contribuyendo a una mayor calidad en los centros (Douglass et al., 2022). Este enfoque implica la toma de decisiones compartida en distintos ámbitos, a menudo a través del establecimiento de objetivos colectivos, el intercambio de conocimientos y la comunicación con el personal y las familias (Figura 4.13).

4.13 Marco de desarrollo para construir una educación y cuidado de la primera infancia sólidos mediante el fortalecimiento del liderazgo compartido.



Aunque el liderazgo compartido puede fortalecer la colaboración y empoderar al personal, su implementación efectiva depende de la capacidad de las direcciones para brindar apoyo en el aprendizaje pedagógico y en la práctica diaria (Douglass y Kirby, 2022). Sin un respaldo adecuado, una mayor autonomía y responsabilidad puede convertirse en una carga adicional para el personal, generando estrés o sobrecarga laboral (Sims et al., 2014). Además, barreras estructurales como la escasez de personal, la gobernanza centralizada o la limitada capacidad organizativa pueden restringir tanto la posibilidad del líder de delegar responsabilidades como la del personal de asumir roles de liderazgo (OCDE, 2020; Leseman y Slot, 2025; Andersen et al., 2017).

En este contexto, las oportunidades de desarrollo profesional orientadas a fortalecer la capacidad de liderazgo compartido, especialmente entre las direcciones de los centros, resultan esenciales. Cuando se combinan con condiciones estructurales y recursos adecuados que permitan a los directores dedicar tiempo y apoyo al personal, estas oportunidades pueden facilitar la integración y el sostenimiento de prácticas de liderazgo compartido. A su vez, dichas prácticas pueden mejorar las condiciones laborales del personal, elevar la moral y aumentar la satisfacción con el equipo directivo, contribuyendo así a la calidad de las prácticas pedagógicas en los centros de Educación Infantil (Kirby et al., 2021).

TALIS Educación Infantil 2024 recoge información sobre la participación del personal educativo y las familias. Esta sección analiza si el entorno del centro promueve una cultura de apoyo mutuo y si se fomenta que el personal educativo contribuya activamente a las iniciativas del centro.

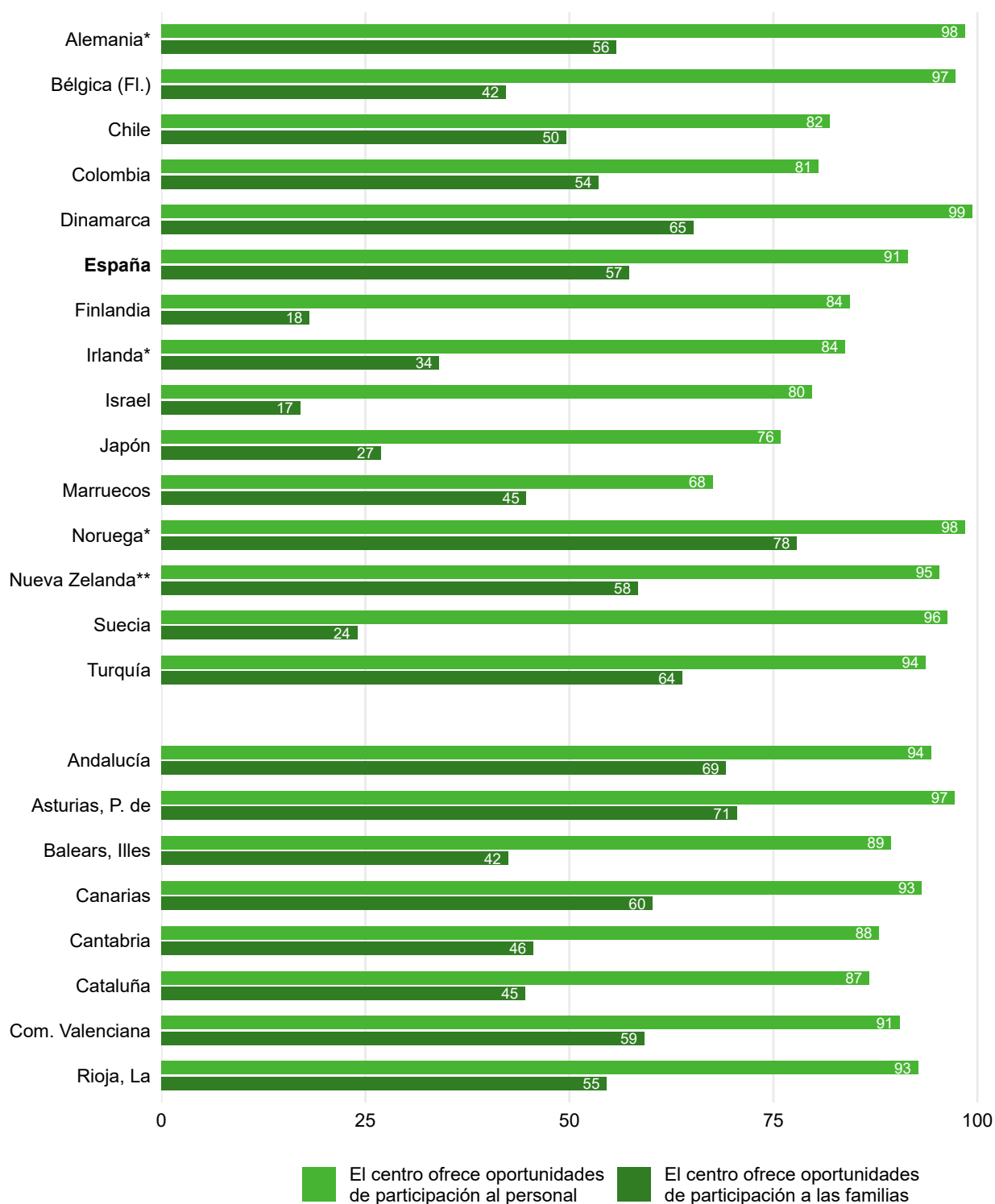
La Figura 4.14 mide el porcentaje de directores y directoras de centros de Educación Infantil que afirman que determinadas prácticas de participación se cumplen “en gran medida” o “mucho”. En concreto, evalúa dos dimensiones de la participación en la gobernanza del centro:

- Participación del equipo educativo: Mide en qué medida los centros ofrecen a sus profesionales oportunidades para participar activamente en las decisiones del centro.
- Participación de las familias (padres, madres y tutores legales): Mide en qué medida los centros ofrecen a las familias oportunidades para implicarse activamente en las decisiones del centro.

En el contexto internacional, España se sitúa en una posición destacada en lo que respecta a la participación del equipo educativo en la toma de decisiones de los centros de Educación Infantil. El 91 % de los directores y directoras afirma que el personal tiene oportunidades de participar «en gran medida» o «mucho», una cifra claramente superior a la mayor parte de los países participantes y cercana a la de países con niveles muy altos de participación, como los nórdicos o Alemania. En cuanto a la implicación de las familias, España también se ubica por encima de la mayor parte del conjunto de países, con un 57 % de centros que declaran ofrecerles oportunidades sustantivas de participación. No obstante, persiste una brecha notable entre la participación del equipo educativo y la familiar, patrón que también se observa en varios países del estudio y que apunta a desafíos estructurales en la integración plena de las familias en la gobernanza del centro.

Al analizar los datos por comunidades autónomas, se observa una participación del personal educativo consistentemente alta en todo el territorio, con variaciones relativamente moderadas entre regiones. Todas las CC. AA. superan el 85 %, y algunas, como Principado de Asturias y Andalucía, se sitúan por encima del 94 %. En cambio, la participación de las familias muestra una variabilidad territorial más marcada: mientras Principado de Asturias, Canarias y la Comunidad Valenciana presentan niveles elevados (60 % o más), otras comunidades, como Illes Balears, Cataluña o Cantabria, registran porcentajes sensiblemente menores. Estas diferencias sugieren que, aunque la implicación del equipo educativo es un rasgo consolidado y homogéneo del sistema, la participación de las familias depende en mayor medida de factores autonómicos, organizativos y contextuales.

Figura 4.14 Porcentaje de centros de Educación Infantil cuyos directores y directoras afirman que las siguientes declaraciones son ciertas “en gran medida” o “mucho”. Países participantes y CC.AA.



* Las estimaciones deben interpretarse con precaución debido a un mayor riesgo de sesgo por falta de respuesta.

** Los datos representan únicamente a los encuestados incluidos en la muestra y no a la población objetivo de la encuesta.

4.3.5. Compromiso de la dirección del centro con el liderazgo pedagógico

El liderazgo en la Educación Infantil comprende dos funciones principales: la administrativa y la pedagógica. El liderazgo administrativo abarca, entre otros aspectos, la gestión de operaciones, la planificación estratégica y la administración del personal. El liderazgo pedagógico, por su parte, se centra en el apoyo a los procesos educativos mediante tareas como promover la implementación y evaluación del currículo, generar relaciones de confianza y favorecer el desarrollo profesional del equipo educativo (Douglass, 2019).

Ambos tipos de liderazgo son fundamentales para asegurar la calidad en la Educación Infantil, aunque su contribución varía según el contexto y las características de quienes ejercen estos roles (OCDE, 2020). Por ejemplo, en grandes empresas con fines de lucro o en cadenas corporativas, la supervisión operativa y financiera puede adquirir mayor relevancia, reduciendo el margen de atención dedicado a la mejora pedagógica (Leseman y Slot, 2025). De manera similar, en sistemas donde los líderes cuentan con poca autonomía, su capacidad para impulsar prácticas innovadoras o desarrollar una visión que oriente nuevas iniciativas dentro del centro puede verse limitada.

Asimismo, un mayor nivel educativo y una formación específica se vinculan con un mayor liderazgo pedagógico asociado a mayor implicación en el apoyo al personal, a una mejor orientación pedagógica y como consecuencia una mejora de calidad de la Educación Infantil. En contraste, el acceso restringido al desarrollo profesional puede dificultar la implementación de estas prácticas (Douglass, 2019; Kirby et al., 2021).

TALIS Educación Infantil 2024 recoge información sobre prácticas de liderazgo pedagógico que pueden agruparse en dos dimensiones clave del liderazgo eficaz: el apoyo al aprendizaje pedagógico del personal educativo y las acciones orientadas a fomentar la innovación en los centros de Educación Infantil. Esta sección analiza cómo varían dichas prácticas en función del tipo de centro y del perfil de sus líderes.

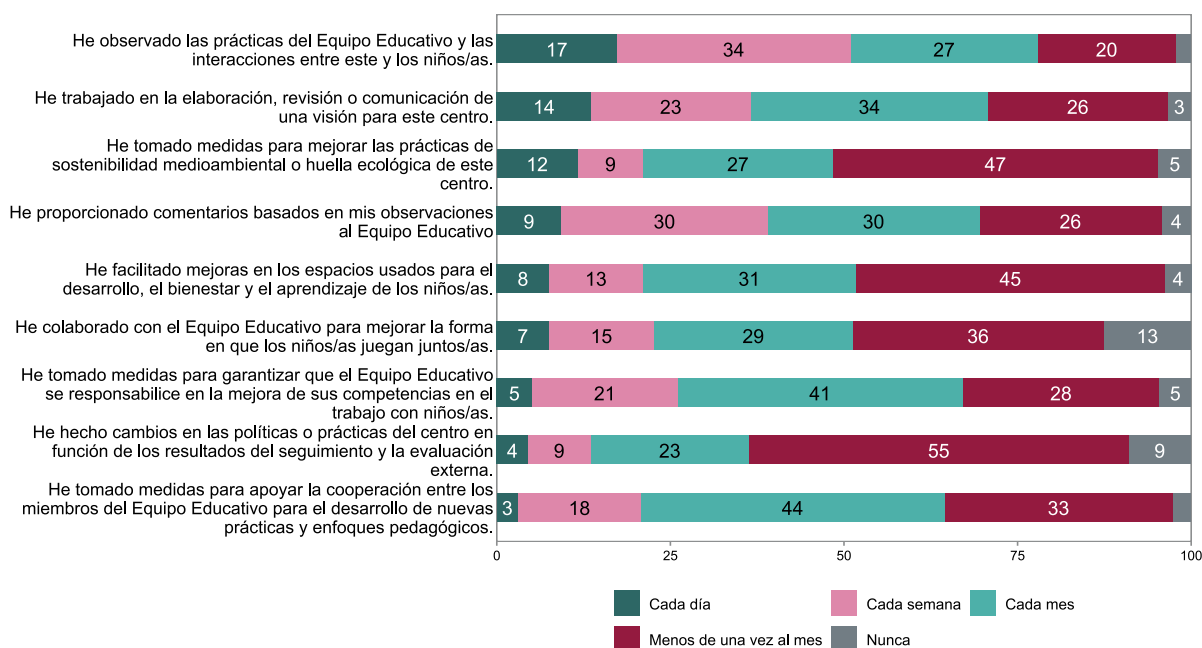
La Figura 4.15 presenta los porcentajes de directores y directoras de Educación Infantil en España que participan con distinta frecuencia en diversas actividades de liderazgo. En primer lugar, la colaboración con el equipo educativo para mejorar la forma en que los niños y niñas juegan juntos muestra una implicación moderada: la mayoría de los directores actúa menos de una vez al mes (36 %) o mensualmente (29 %). La intervención semanal (15 %) o diaria (7 %) es menos habitual, lo que la sitúa como una actividad relevante pero no prioritaria frente a otras. En contraste, la observación de las prácticas del equipo educativo y sus interacciones con los niños constituye una de las funciones más frecuentes. Los directores observan estas prácticas semanalmente en un 34 % de los casos y mensualmente en un 27 %, mientras que un 17 % lo hace diariamente. Solo un 2 % nunca observa. Esto la convierte en una de las prácticas de liderazgo más sistemáticas.

La provisión de comentarios basados en observaciones sigue un patrón muy similar: cerca del 30 % lo hace mensualmente y otro 30 % semanalmente, mostrando una frecuencia comparable a la propia observación. La práctica diaria (9 %) también es más alta que en otras tareas. En cuanto a la toma de medidas para apoyar la cooperación del equipo en el desarrollo de nuevas prácticas pedagógicas, la mayor parte de directores actúa mensualmente (44 %), mientras que la participación semanal es más baja (18 %) y la diaria casi inexistente (3 %). Este patrón indica que la innovación pedagógica se promueve, pero de forma más puntual y organizada. Algo similar ocurre con la responsabilización del equipo educativo en la mejora de sus competencias: la mayor frecuencia es la mensual (41 %), seguida de intervenciones menos frecuentes (28 %). La acción semanal representa un 21 %, y la diaria (5 %) refleja que el desarrollo profesional continuo es más un proceso acompañado que impulsado directamente cada día.

El trabajo en la elaboración, revisión o comunicación de la visión del centro presenta un perfil equilibrado. De los directores, un 34 % la realiza mensualmente, un 26 % menos de una vez al mes, y un 23 % semanalmente. Es también una de las actividades con mayor intervención diaria (14 %), lo que muestra que la visión institucional se mantiene viva y en constante ajuste. Las actividades relacionadas con cambios en políticas o prácticas derivados de evaluaciones externas son, en cambio, las menos frecuentes: un 55 % participa menos de una vez al mes, y un 23 % lo hace mensualmente. Respecto a las mejoras en los espacios educativos, los directores intervienen sobre todo menos de una vez al mes (45 %) o mensualmente (31 %). Esto sugiere que las mejoras en el entorno físico se consideran necesarias, pero no exigen una dedicación continua.

Finalmente, en las acciones para mejorar la sostenibilidad ambiental o la huella ecológica, prevalece de nuevo la intervención menos de una vez al mes (47 %), seguida de la mensual (27 %). Las participaciones semanales (9 %) y diaria (12 %) indican un compromiso presente, pero todavía no integrado de forma rutinaria en la práctica de liderazgo de la mayoría de los centros.

Figura 4.15 Porcentaje de directores y directoras de España que declaran con qué frecuencia participan en las siguientes actividades como parte de su práctica de liderazgo.



4.4. Relación de los centros de Educación Infantil con profesionales externos.

La relación entre los centros de Educación Infantil y los profesionales externos se configura como un elemento estratégico para garantizar una atención educativa de alta calidad, integral y coherente. La colaboración con especialistas, como equipos de orientación, profesionales de atención temprana, servicios sanitarios o sociales, permite que los centros amplíen su mirada pedagógica y dispongan de apoyo experto para abordar necesidades específicas del desarrollo infantil. Estas interacciones favorecen procesos de identificación temprana, ajustan las respuestas educativas y fortalecen la coordinación entre los diferentes sistemas que inciden en el bienestar del niño o la niña (Bronfenbrenner, 1979).

Del mismo modo, la colaboración con la inspección externa desempeña un papel esencial en la mejora continua de los centros. Más allá de su función evaluadora, la inspección puede actuar como agente de acompañamiento, facilitando la comprensión e implementación de las normativas, promoviendo prácticas basadas en la evidencia y fomentando la reflexión pedagógica interna. Cuando la inspección se articula como un proceso formativo y dialogado, los equipos educativos se sienten apoyados en su desarrollo profesional y más capaces de consolidar prácticas de calidad (OECD, 2015).

Además, la cooperación fluida entre centros y agentes externos contribuye a crear redes de trabajo que fortalecen la cohesión institucional y favorecen la construcción de proyectos educativos compartidos. Esta apertura hacia el entorno profesional genera dinámicas de corresponsabilidad, transparencia y mejora continua, aspectos especialmente relevantes en la educación infantil por su carácter preventivo y su impacto en el

desarrollo temprano (Sheridan & Schuster, 2001). En suma, la articulación eficaz con profesionales externos constituye un recurso imprescindible para enriquecer la práctica educativa y garantizar respuestas integrales a las necesidades de la primera infancia.

4.4.1. Promoción de la colaboración y el aprendizaje con otros profesionales externos

Los sistemas sólidos de Educación Infantil se caracterizan por una clara orientación comunitaria, que se refleja en la colaboración con familias y comunidades locales, así como en la cooperación intersectorial para la prestación de servicios integrados (Leseman y Slot, 2025). Esto se fundamenta en la comprensión de que el desarrollo infantil constituye un continuo que se inicia en el periodo prenatal y se extiende a la primera infancia, lo que requiere una alineación entre la Educación Infantil y otras políticas de primera infancia, como las de salud, familia y servicios sociales (OCDE, 2025). Asimismo, los vínculos locales con los colegios pueden contribuir a superar posibles discontinuidades en el aprendizaje y el desarrollo de los niños y niñas durante la transición de la Educación Infantil a la Educación Primaria (Garner, Nicholas y Rouse, 2021).

Las actividades de desarrollo profesional preparan al personal de Educación Infantil para aprender y colaborar tanto entre sí como con otras partes interesadas, centrándose en los mecanismos y beneficios de la colaboración con familias, entornos educativos, colegios y servicios comunitarios. Además, el personal puede aprender de sus pares mediante el trabajo conjunto y la reflexión colaborativa sobre la práctica (Liu, Hedges y Cooper, 2023). La colaboración entre colegas generalmente implica el intercambio de información contextualizada, lo que potencia los beneficios de la formación formal (Cramer et al., 2021). De hecho, los profesionales valoran positivamente los enfoques de desarrollo profesional que combinan componentes formales con observaciones, debates y retroalimentación entre pares (Yodogawa, Nozawa y Akita, 2022). En este sentido, las prácticas de liderazgo pueden facilitar la colaboración efectiva y el intercambio de conocimientos dentro de los entornos de Educación Infantil, promoviendo la confianza relacional entre el personal y fomentando prácticas reflexivas (Thornton, 2023).

El estudio TALIS Educación Infantil 2024 proporciona una perspectiva detallada sobre la dinámica de la colaboración y el aprendizaje profesional en el sector de la Educación Infantil. El estudio consulta a los responsables de los centros sobre los tipos y la frecuencia de la participación en actividades colaborativas con familias, otros centros, colegios de Educación Primaria y servicios de otros sectores.

La Figura 4.16 muestra el porcentaje de centros de Educación Infantil comprometidos al menos mensualmente con diversas actividades de comunicación y cooperación con actores externos.

En el contexto internacional, España se sitúa en una posición intermedia en la mayoría de los indicadores. En cuanto a la comunicación con el personal o equipos directivos de otros centros de Educación Infantil, solo un 44 % de los centros españoles reporta mantener este contacto, un valor notablemente inferior al de países como Dinamarca (89 %), Finlandia (84 %) o Noruega (83 %), lo que indica un menor nivel de intercambio de experiencias entre centros. Sin embargo, la comunicación con equipos directivos o equipos educativos de Educación Primaria alcanza un 79 % en España, situándose entre los valores más altos de la muestra, solo superado por Bélgica (90 %), lo que evidencia un sólido vínculo entre la etapa infantil y la primaria en el país.

Respecto a la cooperación con servicios infantiles, familiares o sociales, España registra un 50 %, por encima de países como Israel (12 %), Irlanda (18 %) o Marruecos (19 %), pero por debajo de Dinamarca (63 %), mostrando un margen de mejora en la articulación con servicios sociales y comunitarios. La colaboración con los servicios relacionados con la salud es del 32 %, un valor inferior al observado en Chile (44 %), Dinamarca (45 %) o Colombia (46 %), pero superior a países como Israel (11 %) o Marruecos (13 %). La consulta con especialistas en desarrollo infantil en España alcanza un 68 %, una de las cifras más elevadas de la muestra, lo que indica un interés significativo por la intervención especializada en el desarrollo de los niños.

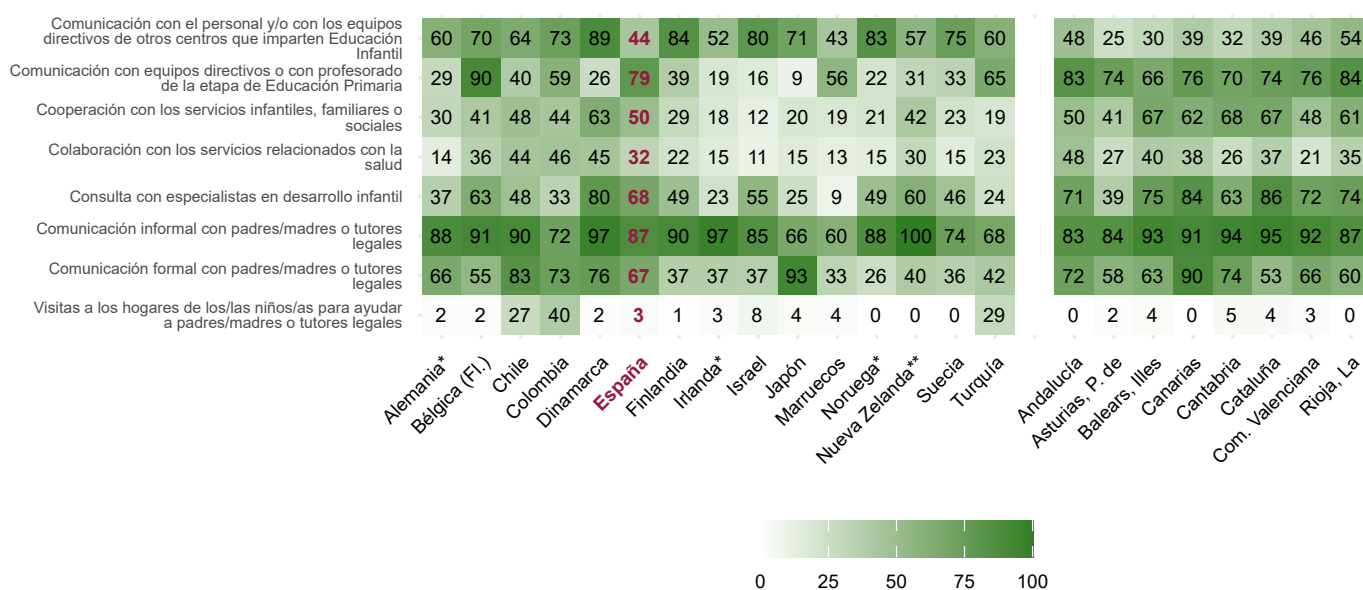
En cuanto a la comunicación con las familias, España muestra un compromiso sólido. La comunicación informal con padres y tutores legales se sitúa en un 87 %, mientras que la comunicación formal alcanza un 67 %, cifras comparables con países como Alemania, Bélgica o Dinamarca. Sin embargo, las visitas a los hogares para

apoyar a las familias son muy limitadas (3 %), una práctica más común en países como Chile (27 %), Turquía (29 %) o Colombia (40 %).

En el ámbito nacional, descontando la comunicación informal con padres, madres y tutores legales, donde se alcanzan porcentajes elevados en todas las CC. AA., se observa una notable heterogeneidad. Andalucía muestra un alto nivel de comunicación con equipos de Educación Primaria (83 %) y consulta con especialistas (71 %), junto con un nivel de cooperación con servicios externos del 50 %. Principado de Asturias presenta menores porcentajes en cooperación externa (41 %) y comunicación con el personal de otros centros (25 %), aunque mantiene una comunicación formal elevada con familias (58 %). En Illes Balears, la cooperación con servicios infantiles y sociales es destacable (67 %), al igual que la consulta con especialistas (75 %) y la comunicación formal con familias (63 %). Canarias se distingue por un alto porcentaje en comunicación formal con padres (90 %) y cooperación con servicios externos (62 %), reflejando un enfoque integral de apoyo a los niños y familias.

Cataluña lidera en varios indicadores: la cooperación con servicios sociales alcanza el 67 %, la consulta con especialistas es del 86 %. Por su parte, la Comunidad Valenciana y La Rioja presentan patrones intermedios, con porcentajes de comunicación formal con familias entre 66 % y 60 %, y consultas con especialistas del 72 % y 74 %, respectivamente, mientras que las visitas domiciliarias se mantienen bajas o inexistentes.

Figura 4.16 Porcentaje de centros de Educación Infantil comprometidos al menos mensualmente con las siguientes actividades de comunicación y cooperación con actores externos. Países participantes y CC.AA.



* Las estimaciones deben interpretarse con precaución debido a un mayor riesgo de sesgo por falta de respuesta.

** Los datos representan únicamente a los encuestados incluidos en la muestra y no a la población objetivo de la encuesta.

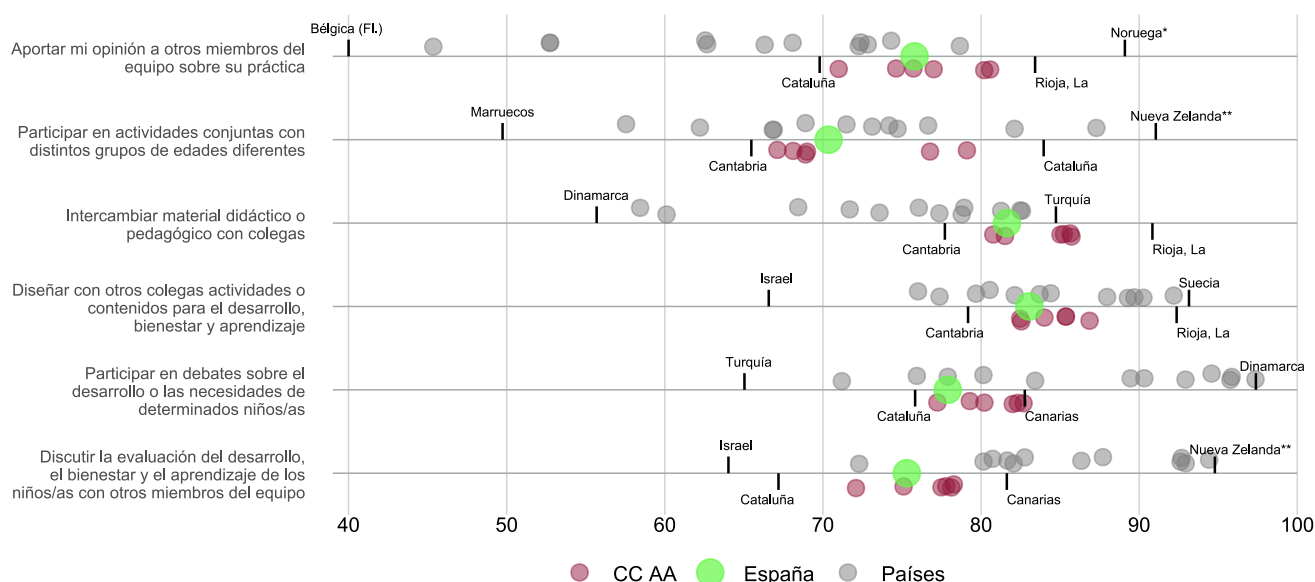
Las Figuras 4.17a y 4.17b muestran el porcentaje del equipo educativo de Educación Infantil comprometido al menos mensualmente con prácticas colaborativas dentro de sus centros.

A nivel internacional (Ver Figura 4.17a), España presenta un alto grado de implicación en las prácticas colaborativas. Por ejemplo, el 76 % del personal aporta su opinión a otros miembros sobre su práctica, un valor superior al de países como Israel (53 %), Japón (45 %) o Bélgica (40 %), pero ligeramente inferior a Noruega (89 %). En cuanto a la participación en actividades conjuntas con grupos de distintas edades, España alcanza el 70 %, situándose en un rango medio-alto, por encima de Colombia (58 %) o Irlanda (67 %) y por debajo de Nueva Zelanda (91 %) y Noruega (87 %).

La colaboración a través del intercambio de material didáctico o pedagógico es significativa en España, con un 82 %, comparable con Chile (83 %), Bélgica (77 %) o Nueva Zelanda (81 %), mientras que Dinamarca (56 %) o Finlandia (58 %) presentan porcentajes más bajos. El diseño conjunto de actividades y contenidos para el desarrollo, bienestar y aprendizaje alcanza un 83 % en España, un nivel alto que refleja la implicación en la planificación pedagógica colaborativa, similar a Chile (84 %) y Turquía (84 %), aunque ligeramente inferior a Noruega (92 %) o Suecia (93 %).

En debates sobre el desarrollo o las necesidades de los niños, el 78 % del personal educativo español participa, cifra que se sitúa por debajo de Dinamarca (97 %) o Suecia (97 %), pero por encima de países como Turquía (65 %) e Israel (71 %). Finalmente, en la discusión sobre la evaluación del desarrollo, bienestar y aprendizaje, España alcanza un 75 %, situándose en un rango medio-alto frente a países como Japón (86 %), Finlandia (94 %) y Nueva Zelanda (95 %).

Figura 4.17 a. Porcentaje de equipo educativo de Educación Infantil comprometido al menos mensualmente con prácticas colaborativas en sus centros. Países participantes y CC. AA.



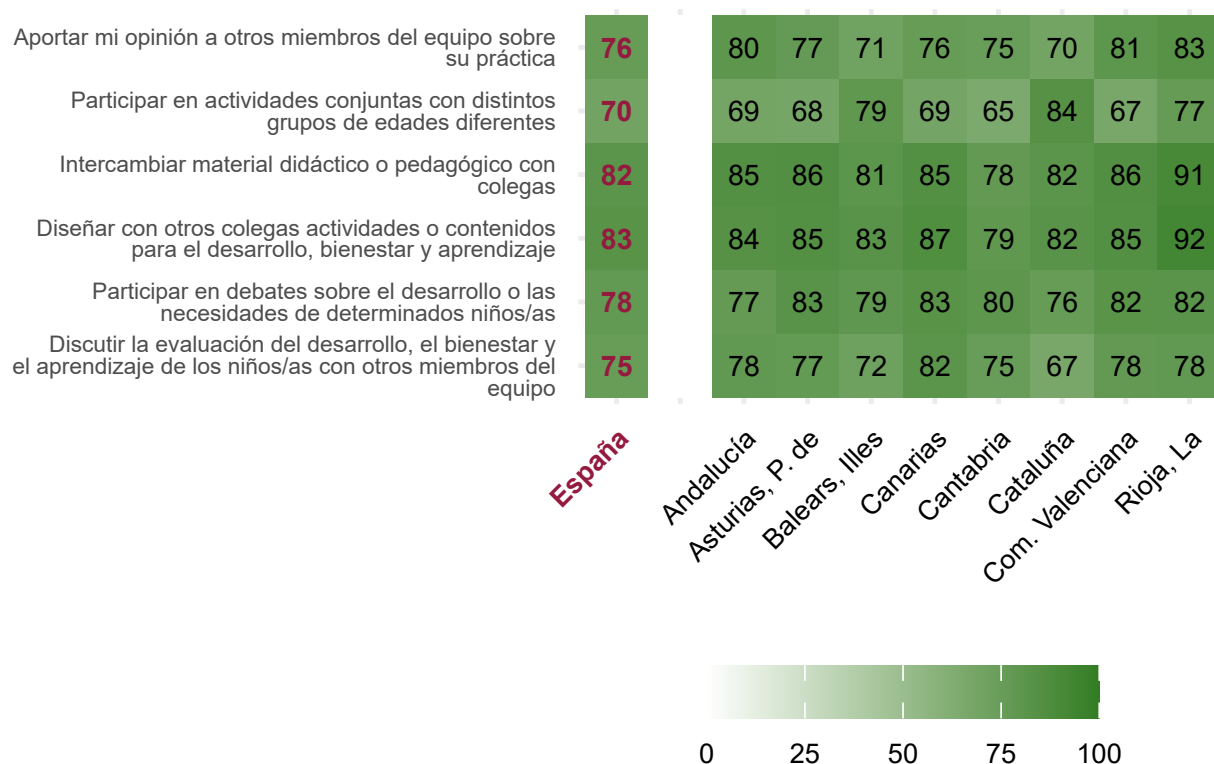
Nota: Cada punto gris representa un país y cada punto rojo una comunidad autónoma; los países o comunidades autónomas que alcanzan los valores extremos se han representado con una barra vertical negra.

* Las estimaciones deben interpretarse con precaución debido a un mayor riesgo de sesgo por falta de respuesta.

** Los datos representan únicamente a los encuestados incluidos en la muestra y no a la población objetivo de la encuesta.

Dentro de España, se observa una diversidad moderada entre comunidades autónomas. Andalucía, Principado de Asturias y Canarias muestran porcentajes elevados en la mayoría de las prácticas, por ejemplo, en aportar opinión al equipo (80–76 %) y diseñar actividades de manera conjunta (84–87 %). Illes Balears y Cataluña presentan mayores niveles de participación en actividades conjuntas con distintos grupos de edades (79 % y 84 %), mientras que La Rioja destaca en el intercambio de material didáctico (91 %) y diseño conjunto de actividades (92 %). La Comunidad Valenciana alcanza valores altos en la mayoría de los indicadores, con especial relevancia en la participación en debates y diseño de actividades (82–85 %) (Figura 4.17b).

Figura 4.17b. Porcentaje de equipo educativo de Educación Infantil comprometido al menos mensualmente con prácticas colaborativas en sus centros. España y CC.AA.



4.4.2. Inspección externa

Los sistemas sólidos de Educación Infantil supervisan un amplio conjunto de resultados con el fin de mejorar la calidad de los servicios ofrecidos a los niños, niñas y sus familias (Leseman y Slot, 2025). El seguimiento sistemático de múltiples áreas de rendimiento permite fundamentar los procesos de mejora al fomentar una comprensión compartida de los estándares de calidad e identificar las fortalezas y debilidades de los servicios de Educación Infantil, especialmente cuando se combina con un apoyo eficaz a nivel de los centros (OCDE, 2022).

En niveles educativos superiores, las inspecciones son habituales y tienden a ser más eficaces para hacer cumplir políticas que para fomentar procesos de mejora, y su impacto depende en gran medida de la percepción de presión por rendición de cuentas y de la calidad de las inspecciones mismas (Hofer, Holzberger y Reiss, 2020).

En este contexto, cada vez se reconoce más que promover una cultura de mejora continua en la Educación Infantil puede beneficiarse de la combinación de mecanismos “de arriba hacia abajo”, como las inspecciones y evaluaciones externas, con prácticas “de abajo hacia arriba”, como el seguimiento interno y las autoevaluaciones de calidad a nivel del centro (OCDE, 2022).

TALIS Educación Infantil 2024 consulta a los equipos directivos sobre la frecuencia y áreas prioritarias de la monitorización externa, así como sobre sus propias observaciones y análisis de las prácticas del personal y los cambios en políticas o prácticas derivados de los resultados de la monitorización y de las evaluaciones externas. Estas preguntas proporcionan información valiosa para comprender los enfoques de monitorización y su contribución a los procesos de mejora de la calidad en la Educación Infantil.

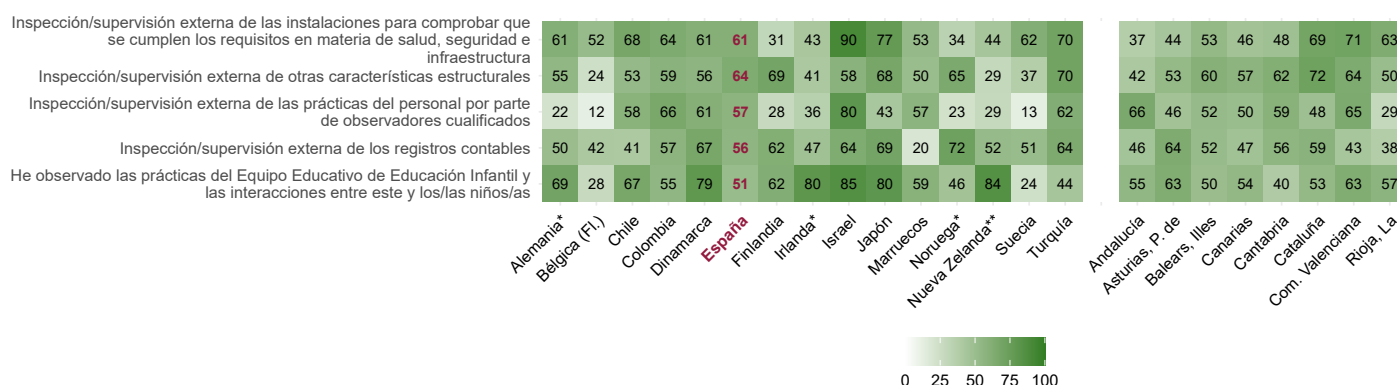
La Figura 4.18 refleja el porcentaje de centros de Educación Infantil en los que los directores y las directoras reportan recibir monitorización externa o inspecciones al menos una vez al año, así como aquellos en los que los directores observan semanalmente las prácticas de su equipo educativo.

A nivel internacional, España se encuentra en una posición intermedia en la mayoría de los elementos de análisis. Por ejemplo, un 61 % de los centros españoles recibe inspección o supervisión externa de las instalaciones para garantizar requisitos de salud, seguridad e infraestructura, un valor similar al de Alemania (61 %) y Dinamarca (61 %), pero inferior a Israel (90 %) o Turquía (70 %). En cuanto a la inspección de otras características estructurales, España alcanza un 64 %, situándose entre los países más altos, superada entre otros por Turquía (70 %).

En lo que respecta a la inspección externa de las prácticas del personal educativo por parte de observadores cualificados, España presenta un 57 %, un nivel notablemente superior al de Alemania (22 %), Bélgica (12 %) o Suecia (13 %), aunque menor que Turquía (62 %) o Colombia (66 %). La supervisión de los registros contables alcanza un 56 % en España, en un rango intermedio frente a países como Dinamarca (67 %), Japón (69 %) o Noruega (72 %). Finalmente, en cuanto a la observación semanal de las prácticas del equipo educativo por parte del director, España registra un 51 %, un valor inferior a Israel (85 %), Nueva Zelanda (84 %) o Irlanda (80 %), pero superior a Suecia (24 %) y Turquía (44 %).

A nivel regional, se observan diferencias significativas. Cataluña se sitúa entre las comunidades con mayor supervisión externa de las instalaciones (69 %) y características estructurales (72 %), mientras que La Rioja presenta el porcentaje más bajo en inspección de prácticas externas (29 %). Andalucía, Principado de Asturias y Canarias muestran valores intermedios en la mayoría de los indicadores, destacando Andalucía en la inspección externa de prácticas del personal (66 %). La observación semanal de las prácticas del equipo educativo varía también regionalmente, con Principado de Asturias (63 %) y Comunidad Valenciana (63 %) por encima de la media nacional (51 %), mientras que Cantabria registra un valor más bajo (40 %).

Figura 4.18 Porcentaje de centros Educación Infantil en los que los directores y directoras declaran que reciben monitorización externa o inspecciones al menos anualmente y donde los directores y directoras observan las prácticas de su equipo educativo al menos semanalmente. Países participantes y CC. AA.



* Las estimaciones deben interpretarse con precaución debido a un mayor riesgo de sesgo por falta de respuesta.

** Los datos representan únicamente a los encuestados incluidos en la muestra y no a la población objetivo de la encuesta.

Referencias

Boeskens, L., Nusche, D. y Yurita, M. (2020), Policies to support teachers' continuing professional learning: A conceptual framework and mapping of OCDE data, OCDE Education Working Papers, No. 235, OCDE Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/247b7c4d-en>.

Bronfenbrenner, U. (1979). The ecology of human development: Experiments by nature and design. Harvard University Press. <https://doi.org/10.4159/9780674920145>

Cadima, J. et al. (2024), Does Support for Professional Development in Early Childhood and Care Settings Matter? A Study in Four Countries, Early Childhood Education Journal, Vol. 53/4, pp. 1181-1193, <https://doi.org/10.1007/S10643-024-01669-X/TABLES/6>.

Campbell, C., DeLuca, C. y LaPointe-McEwan, D. (2022), Teacher-led Learning Circles: Developing Teacher Leadership and Teaching Practice for the Use of Formative Assessment to Improve Students' Learning, <https://www.ei-ie.org/en/item/27004:teacher-led-learning-circles-developing-teacher-leadership-and-teaching-practice-for-the-use-of-formative-assessment-to-improve-students-learning>.

Cramer, T. et al. (2021), Knowledge dissemination among early childhood staff members: A promising pathway for professional learning, Journal of Early Childhood Teacher Education, Vol. 43/4, pp. 554-567, <https://doi.org/10.1080/10901027.2021.1954567>.

Cumming, T. (2017). Early childhood educators' well-being: An updated review of the literature. European Early Childhood Education Research Journal, 25(4), 569–582. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2017.1347149>

Douglass, A. y G. Kirby (2022), Evaluating Leadership Development in Early Care and Education, OPRE Report, Office of Planning, Research, and Evaluation, Administration for Children and Families, US Department of Health and Human Services, Washington, DC, <https://www.mathematica.org/publications/evaluating-leadership-development-in-early-care-and-education>.

Douglass, A. et al. (2022), Recognizing and Supporting Early Childhood Educators and Program Administrators as Agents of Change: An Exploration of Distributed Leadership in Early Care and Education, OPRE Report # 2022-74, Office of Planning, Research, and Evaluation, Administration for Children and Families, US Department of Health and Human Services, Washington, DC, <https://acf.gov/opre/report/recognizing-and-supporting-early-childhood-educators-and-program-administrators-agents> (accessed on 19 February 2025).

Douglass, A. (2019), Leadership for quality early childhood education and care, OCDE Education Working Papers, No. 211, OCDE Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/6e563bae-en>.

Eurydice (2025), Key Data on Early Childhood Education and Care in Europe 2025, Publications Office of the European Union, <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/publications/key-data-early-childhood-education-and-care-europe-2025>.

Garner, R., Nicholas, M. y Rouse, E. (2021), Cross-sector early years teacher collaboration: Using professional learning workshops as boundary objects for professional boundary crossing, European Early Childhood Education Research Journal, Vol. 29/5, pp. 764-779, <https://doi.org/10.1080/1350293x.2021.1968462>.

Hamre, B., y Pianta, R. (2001). Early teacher–child relationships and the trajectory of children’s school outcomes. *Child Development*, 72(2), 625–638. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00347>

Hofer, S., D. Holzberger y Reiss, K. (2020), Evaluating school inspection effectiveness: A systematic research synthesis on 30 years of international research, *Studies in Educational Evaluation*, Vol. 65, p. 100864, <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2020.100864>.

Kirby, G. et al. (2021), *Understanding Leadership in Early Care and Education: A literature review*, Washington, DC: Office of Planning, Research, and Evaluation, Administration for Children and Families, U.S. Department of Health and Human Services., <http://www.acf.hhs.gov/programs/opre/index.html>.

Leseman, P. y Slot, P. (2025), Strong early childhood education and care systems for the future: A conceptual framework for thematic analyses, *OCDE Education Working Papers*, n.º 329, OCDE Publishing, París, <https://doi.org/10.1787/67d0a97f-en>.

Liu, M., Hedges, H. y Cooper, M. (2023), Effective collaborative learning for early childhood teachers: Structural, motivational and sustainable features, *Professional Development in Education*, Vol. 50/2, pp. 420-438, <https://doi.org/10.1080/19415257.2023.2235578>.

Lunneblad, J. y Garvis, S. (2017), A study of Swedish preschool directors’ perspectives on leadership and organization, *Early Child Development and Care*, Vol. 189/6, pp. 938-945, <https://doi.org/10.1080/03004430.2017.1354855>.

Minea-Pic, A. (2020), Innovating teachers’ professional learning through digital technologies, *OCDE Education Working Papers*, No. 237, OCDE Publishing, París, https://www.OCDE-ilibrary.org/education/innovating-teachers-professional-learning-through-digital-technologies_3329fae9-en.

Moshel, S. (2024), Reforming inspection of childcare provision: Lessons from Israel, *International Journal of Early Childhood*, Vol. 57/1, pp. 93-114, <https://doi.org/10.1007/s13158-024-00390-5>.

OCDE. (2015). *Starting Strong IV: Monitoring Quality in Early Childhood Education and Care*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264233515-en>

OCDE (2019), *Providing Quality Early Childhood Education and Care: Results from the Starting Strong Survey 2018*, TALIS, OCDE Publishing, París, <https://www.OCDE.org/publications/providing-quality-early-childhood-education-and-care-301005d1-en.htm>.

OCDE (2020), *Building a High-Quality Early Childhood Education and Care Workforce: Further Results from the Starting Strong Survey 2018*, TALIS, OCDE Publishing, París, <https://doi.org/10.1787/b90bba3d-en>.

OCDE (2022), *Quality assurance and improvement in the early education and care sector*, OCDE Education Policy Perspectives, No. 55, OCDE Publishing, París, <https://doi.org/10.1787/774688bf-en>.

OCDE (2023), *Empowering Young Children in the Digital Age*, Starting Strong, OCDE Publishing, París, <https://doi.org/10.1787/50967622-en>.

OCDE (2024), Cultiver l'excellence dans l'apprentissage et le développement professionnel des personnels de l'éducation: Renforcer l'impact des écoles académiques de la formation continue en France, Éditions OCDE, Paris, <https://doi.org/10.1787/cd020f15-fr>.

OCDE (2025), TALIS Educación Infantil 2024 2024 Conceptual Framework, OCDE Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/f49228be-en>.

Sheridan, S., y Schuster, K. (2001). Evaluating quality in early childhood education: A Swedish case study. *Early Childhood Research & Practice*, 3(2). <https://doi.org/10.1037/e673942007-001>

Sims, M. et al. (2014), Conceptions of early childhood leadership: Driving new professionalism?, *International Journal of Leadership in Education*, Vol. 18/2, pp. 149-166, <https://doi.org/10.1080/13603124.2014.962101>

Tanaka, N. et al. (2020), Improving Early Care and Education Professionals' Teaching Self-Efficacy and Well-Being: A Mixed Methods Exploratory Study, *Early Education and Development*, Vol. 31/7, pp. 1089-1111, <https://doi.org/10.1080/10409289.2020.1794246>

Thornton, K. (2023), "Leadership in professional learning communities: A review of literature", in *International Perspectives on Early Childhood Education and Development, Quality in Early Childhood Education and Care through Leadership and Organizational Learning*, Springer International Publishing, https://doi.org/10.1007/978-3-031-39419-5_11.

Tschannen-Moran, M. y Hoy, A. W. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Review of Educational Research*, 68(2), 202–248. <https://doi.org/10.3102/003465430610034>

Wilson, S. et al. (2023), "Digital technologies and the early childhood sector: Are we fostering digital capabilities and agency in young children?", *The Australian Educational Researcher*, Vol. 51/4, pp. 1425-1443, <https://doi.org/10.1007/s13384-023-00647-3>.

Yodogawa, Y., S. Nozawa and K. Akita (2022), "Supporting self-organised professional development in the Japanese context through the Early Childhood Education Quality (ECEQ) initiative", *Early Years*, Vol. 42/1, pp. 71-87, <https://doi.org/10.1080/09575146.2021.2017858>.

Zabatiero, J. et al. (2018), "Young children and digital technology: Australian early childhood education and care sector adults' perspectives", *Australasian Journal of Early Childhood*, Vol. 43/2, pp. 14-22, <https://doi.org/10.23965/ajec.43.2.02>.

Hamre, B., & Pianta, R. (2001). Early teacher–child relationships and the trajectory of children's school outcomes. *Child Development*, 72(2), 625–638. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00347>



TALIS *Starting Strong* (Estudio Internacional de la Enseñanza y del Aprendizaje en Educación Infantil), promovido por la OCDE, es la primera encuesta internacional que da voz a los profesionales que trabajan en la etapa de Educación Infantil. Directores y personal educativo responden a cuestionarios sobre sus prácticas pedagógicas, formación, condiciones laborales, bienestar, liderazgo y clima en los centros, entre otros aspectos.

El estudio se realiza cada cinco o seis años. En su edición de 2024, España ha participado por primera vez con una muestra de casi 500 centros que imparten el segundo ciclo de Educación Infantil (3-6 años). Ocho comunidades autónomas ampliaron muestra para obtener datos representativos: Andalucía, Canarias, Cantabria, Cataluña, Comunitat Valenciana, Illes Balears, La Rioja y Principado de Asturias.

El informe analiza en profundidad las condiciones laborales del personal y directores, su satisfacción laboral y bienestar profesional, así como el desarrollo profesional y el liderazgo educativo para fomentar la equidad y autonomía de los centros.

El Instituto Nacional de Evaluación Educativa presenta este informe con el objetivo de dar a conocer los resultados más significativos del estudio, ofreciendo una comparación con los países participantes y un análisis detallado a nivel nacional y autonómico.