

Tema 1

Los centros de educación infantil: dimensiones y características básicas. La escuela de educación infantil en el sistema educativo español y en el contexto internacional

Índice

1. Introducción

2. Características y funciones de las instituciones educativas como organizaciones

- 2.1. Las organizaciones y el ámbito educativo
- 2.2. Características y funciones de la escuela

3. Dimensiones de las instituciones educativas

- 3.1. Dimensión entorno
- 3.2. Dimensión estructural
- 3.3. Dimensión relacional
- 3.4. Dimensión procesos
- 3.5. Dimensión cultural

4. Una mirada inicial de la educación nacional

- 4.1. La LOMLOE y su impacto en la educación
- 4.2. Niveles de concreción curricular
- 4.3. Ordenación de las enseñanzas en el sistema educativo español

5. La escuela de educación infantil en el sistema educativo español

- 5.1. La Educación Infantil según la LOMLOE
- 5.2. Organización por Ciclos de la Educación Infantil
- 5.3. Funciones de los Centros de Educación Infantil
- 5.4. Retos actuales: universalización del primer ciclo, calidad educativa, equidad
- 5.5. Programas e iniciativas estatales y autonómicas de impulso a la etapa 0-3 años

6. La escuela infantil en el contexto internacional

7. Tendencias y desafíos actuales en la educación infantil

- 7.1. Atención a la diversidad y Educación inclusiva
- 7.2. Educación emocional y bienestar infantil
- 7.3. Digitalización en la primera infancia: oportunidades y riesgos
- 7.4. Desarrollo profesional y formación continua en educación infantil

OBJETIVOS

- Analizar las instituciones educativas como organizaciones sociales, identificando sus características, funciones y relación con el ámbito educativo.
- Reconocer las dimensiones fundamentales de las instituciones educativas (entorno, estructural, relacional, procesos y cultural) para comprender su funcionamiento integral.
- Examinar el marco normativo de la LOMLOE y su impacto en la organización y desarrollo de la Educación Infantil.
- Describir la organización de la Educación Infantil por ciclos, así como las funciones específicas de los centros en esta etapa.
- Valorar el papel de la Educación Infantil dentro del sistema educativo español, considerando los niveles de concreción curricular y la ordenación de las enseñanzas.
- Identificar los principales retos actuales en la Educación Infantil en España: universalización del primer ciclo, equidad y mejora de la calidad educativa.
- Explorar programas e iniciativas estatales y autonómicas destinados al impulso de la etapa 0-3 años.
- Contrastar el modelo de escuela infantil española con experiencias y tendencias internacionales en la atención a la primera infancia.
- Promover la reflexión sobre los desafíos contemporáneos en la Educación Infantil: inclusión, atención a la diversidad, educación emocional, digitalización y bienestar infantil.
- Reconocer la importancia del desarrollo profesional docente y la formación continua como factores clave en la mejora de la calidad de la Educación Infantil.

1. INTRODUCCIÓN

En el ámbito educativo, resulta esencial comprender los elementos que conforman una organización escolar, tanto los generales como aquellos que le otorgan particularidad. Asimismo, es necesario analizar el impacto de las normativas y reformas en dichos componentes, y diseñar estrategias que permitan gestionar de manera eficaz la dinámica institucional. Esta gestión debe propiciar la comunicación, la convivencia, la participación democrática y el compromiso colectivo con el proyecto educativo de toda la comunidad (Andrades, 2024; Fernández-Enguita, 2020). En este contexto, se hace imprescindible impulsar modelos organizativos innovadores que favorezcan la transformación de la escuela (Mendoza & Barrera, 2018; Tirado & Conde, 2016). El liderazgo del equipo directivo constituye un eje estratégico para consolidar comunidades de aprendizaje con auténtica vocación democrática y participativa (Catalán et al., 2020; Manríquez & Rodríguez, 2017; Rodríguez et al., 2025). En la misma dirección, Cea Anfossi et al. (2018) destacan que una gestión participativa, basada en el diálogo, las reuniones y la distribución de responsabilidades, fortalece la cohesión institucional y fomenta la toma de decisiones colectivas.

En este tema profundizaremos en las instituciones educativas como organizaciones en las que se desarrollan los procesos de enseñanza y aprendizaje. Se trata de espacios cuya estructura y funcionamiento está organizado en función de unas determinadas normas, estructuras legales, referentes culturales, ideológicos y tradicionales. Se construyen como pilares fundamentales en el desarrollo de la sociedad, dado el proceso de transmisión de conocimientos inmerso en ellas y el contexto de interacción que se da entre sus participantes.

Los centros escolares, como institución educativa, constituyen una organización donde se da la transmisión de aprendizajes en relación con los demás. En estos destaca la interacción entre varios elementos vinculados a aspectos funcionales y formales que garantizan el desarrollo del proceso educativo, recursos materiales y estructurales para su desenvolvimiento y el desempeño de las figuras profesionales, tratando de estimular y fomentar la enseñanza (Antúnez, 1998; Rodríguez, 2006).

LA ESCUELA DE EDUCACIÓN INFANTIL. GRADO DE MAESTRO/A EN EDUCACIÓN INFANTIL

El escenario que ofrecen los centros escolares supone el contexto ideal para el desarrollo del currículum educativo. En ellos convergen varias dimensiones y elementos que, de forma organizada, constituyen un engranaje que persigue el ajuste de las prácticas educativas para favorecer el máximo desarrollo del alumnado (LOMLOE, 2020).

En el caso de los centros de Educación Infantil, acogen una etapa educativa marcada por un momento evolutivo en el que las experiencias de aprendizaje se integran a partir de vivencias globales. En este sentido y, teniendo en cuenta los movimientos de renovación pedagógica, la organización de los mismos debe ofrecer un marco de acompañamiento que permita la integración de conocimientos de forma acorde con el desarrollo del niño y la niña, con una mirada especial a las necesidades afectivas, de autonomía y fisiológicas propias de esta etapa del crecimiento, así como a aquellas referentes a la construcción de la imagen personal y el descubrimiento del entorno, estableciendo las bases del desarrollo de aprendizajes futuros (Felices et al., 2016; González-Moreira et al., 2023).

Resumen

- Las instituciones educativas son organizaciones en las que se desarrollan procesos de enseñanza-aprendizaje.
- Las organizaciones escolares se construyen a partir de elementos normativos, organizativos, culturales e ideológicos, propios del contexto en el que se encuentran.
- El currículum educativo adquiere su mayor representación en su aplicación en el contexto escolar.
- La etapa de Educación Infantil cuenta con su propia organización por tratarse de una etapa sensible en el desarrollo de los niños y las niñas.
- En la etapa de Educación Infantil se asientan los aprendizajes futuros, acoge una mirada integral del alumnado, atendiendo el ámbito de la autonomía, las necesidades afectivas, fisiológicas y de relación con el entorno y las demás personas.

2. CARACTERÍSTICAS Y FUNCIONES DE LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS COMO ORGANIZACIONES

2.1. LAS ORGANIZACIONES Y EL ÁMBITO EDUCATIVO

Las organizaciones pueden comprenderse como colectivos de personas que coordinan sus acciones a través de estructuras definidas con el fin de alcanzar objetivos comunes, haciendo uso de distintos recursos (Scott & Davis, 2015). En el plano estratégico, se subraya que estas entidades se orientan hacia la consecución de resultados y beneficios, ya sea económicos o sociales (Mintzberg et al., 2020). Desde una mirada sociológica, también se conciben como sistemas sociales sustentados en el intercambio de significados, normas y relaciones entre sus miembros (Luhmann, 2018). Más recientemente, se ha destacado su carácter dinámico y su capacidad de transformarse en respuesta a las demandas que emergen de los movimientos sociales y de contextos cambiantes (Ayala et al., 2024; Čamber et al., 2023; Díez Gutiérrez, 2019).

En la teoría de sistemas, se distinguen entre estructuras, relacionadas con normas y jerarquías, y sistemas, que son procesos interdependientes. Esto permite ver a la organización como una unidad con identidad propia y capacidad de tomar decisiones. De este modo, las organizaciones modernas funcionan como sistemas capaces de influir tanto en su funcionamiento interno como en su entorno, lo que les proporciona resiliencia frente a situaciones de crisis y cambio, como la pandemia, la digitalización o la transición ecológica (Grothe-Hammer et al. 2024; Grothe-Hammer & Rachlitz, 2025).

En este contexto, la escuela se consolida históricamente como una institución creada por el interés social de educar a las nuevas generaciones en saberes fundamentales. No solo cumple una función instructiva, sino que también preserva y transmite el patrimonio cultural, científico, artístico y ético de la sociedad, contribuyendo a la construcción de identidades colectivas. Como subraya Lorenzo (2011), la organización escolar debe entenderse como un fenómeno dinámico, condicionado por los contextos en los que se desarrolla.

Actualmente, las escuelas son consideradas organizaciones complejas en las que confluyen estructuras formales que condicionan los aprendizajes. Eos Trinidad

(2023) distingue entre recursos materiales, relaciones institucionales y estructuras de información, y muestra cómo estos elementos, en su interacción, configuran las oportunidades educativas.

En este entramado, el sistema educativo se sostiene en mecanismos de gobernanza, marcos normativos y procesos administrativos que garantizan su funcionamiento y la coherencia de sus prácticas. Este entramado se articula a partir de diversos recursos:

- *Materiales*, como los espacios físicos y los instrumentos didácticos;
- *Personales*, conformados por el personal docente y no docente que sostiene el día a día escolar;
- *Formales y funcionales*, representados por los documentos normativos que regulan la actividad educativa;
- *Auxiliares*, aquellos elementos complementarios que enriquecen la experiencia formativa (actividades extraescolares, servicios de comedor...).

2.2. CARACTERÍSTICAS Y FUNCIONES BÁSICAS DE LA ESCUELA

Las escuelas comparten con otros tipos de organizaciones elementos fundamentales como objetivos definidos, redes de relaciones organizadas, funciones orientadas al cumplimiento de metas y procedimientos para optimizar su eficacia. No obstante, difieren sustancialmente de las empresas o estructuras industriales tradicionales, e incluso de los servicios públicos, ya que presentan características propias que requieren enfoques específicos.

A diferencia de organizaciones con procesos estandarizados y metas fácilmente medibles, las instituciones educativas operan en contextos de gran incertidumbre. Aunque cuentan con jerarquías, normativas internas y división de tareas, sus objetivos suelen ser difusos, las tecnologías que emplean resultan imprecisas y los vínculos estructurales tienden a ser frágiles. Dron (2013) denomina a estas tecnologías “blandas”, destacando su flexibilidad y variabilidad, así como la dependencia de factores contextuales, de las decisiones pedagógicas y de la experiencia docente. Estas características dificultan la definición clara de roles, limitan la posibilidad de aplicar estrategias plenamente eficaces y hacen que los procesos de enseñanza y aprendizaje no puedan organizarse bajo esquemas

rígidos ni evaluarse con total confiabilidad.

La comunidad educativa reúne a estudiantes, familias, docentes y personal no docente, y refleja una diversidad de intereses, valores y expectativas que enriquece la vida escolar. Esta pluralidad, en el marco de una organización con rasgos más democráticos que los de una empresa, da lugar a dinámicas variadas y, en ocasiones, a tensiones internas. Aunque las escuelas disponen de cierto margen de autonomía, este suele verse limitado, ya que el trabajo docente tiende a desarrollarse de manera individual, particularmente en el aula (Salokangas et al., 2020).

Frente al mundo empresarial, la escuela está especialmente vulnerable a cambios en el entorno social, cultural, económico y político. Las reformas educativas impulsadas por las administraciones influyen directamente en su funcionamiento. Aunque existe autonomía relativa en los centros, dependen en gran medida de la administración para aspectos como recursos, organización, currículo y regulación normativa (Asegurado y Marrodán, 2020).

En este contexto de transformación constante y dependencia estructural, González (2003a, 2003b) identifica rasgos distintivos de los centros escolares que permiten comprender mejor su dinámica organizativa, reflejo tanto de sus particularidades internas como de las tensiones derivadas de su relación con un entorno cambiante y de la necesidad de responder a demandas externas sin perder su esencia pedagógica y social.

- ***En relación con las metas escolares***

Las organizaciones escolares se orientan hacia metas generales que, a menudo, son ambiguas y abiertas a múltiples interpretaciones. Esta falta de claridad impide que exista un consenso real entre los distintos miembros de la comunidad educativa, quienes pueden priorizar y entender de forma distinta conceptos como “educación integral” o “atención a la diversidad” (Arnaiz-Sánchez et al., 2024; Santos Guerra, 1997). Como consecuencia, se tiende a evitar el debate y la reflexión colectiva sobre los fines educativos, lo cual dificulta la coherencia en la toma de decisiones y en la acción organizativa. Además, la escuela, al ser una institución contradictoria, debe enfrentarse a tensiones entre sus objetivos educativos y las realidades sociales (Gairín, 1996; Rao et al., 2016; Santos Guerra,

1997, 1999).

- ***En relación con la tecnología de la organización***

En cuanto a la tecnología organizativa, se destaca la complejidad inherente a los procesos de enseñanza-aprendizaje, lo que impide establecer procedimientos únicos, claros y efectivos. La educación no dispone de una tecnología simple, ya que los alumnos y las alumnas son diversos y cambiantes, y no existe un único cuerpo de conocimiento pedagógico aceptado universalmente. Así, los centros escolares funcionan más por ensayo y error y por aprendizajes derivados de la práctica cotidiana que por directrices técnicas claras (Gil-Flores et al., 2024).

- ***Con respecto a las relaciones***

Las relaciones profesionales dentro de los centros también presentan características particulares. Aunque se trate de organizaciones con una amplia participación, esta no es homogénea ni constante. Predomina el trabajo individual de los y las docentes (el llamado “celularismo”), lo que limita la colaboración real en torno a aspectos sustantivos del proceso educativo (Antúñez, 1999).

- ***Con respecto a su naturaleza sistémica: la débil articulación***

Desde una perspectiva sistémica, las escuelas pueden entenderse como sistemas débilmente articulados en los que los distintos componentes mantienen un grado de autonomía que limita la interdependencia entre las partes. Esta característica se relaciona con la ausencia de una tecnología organizativa capaz de unificar plenamente las prácticas educativas y con la fragilidad de las estructuras de autoridad. Por ello, la coordinación en los centros escolares no puede sustentarse únicamente en normas o jerarquías formales, sino que requiere procesos continuos de diálogo, reflexión compartida y construcción colectiva de significados. Estudios recientes refuerzan esta idea al mostrar que la eficacia organizativa depende de la confianza, la colaboración entre docentes y líderes, y la adaptación al contexto institucional (Fullan, 2020; Hopkins, 2019; Romain, 2019).

En esta misma línea, Santos Guerra (1994, 2020) identifica una serie de paradojas inherentes a la escuela como institución:

- es jerárquica, pero pretende educar en democracia;
- está regulada externamente, aunque busca fomentar la autonomía;

LA ESCUELA DE EDUCACIÓN INFANTIL. GRADO DE MAESTRO/A EN EDUCACIÓN INFANTIL

- transmite valores específicos mientras dice formar para la vida;
- impulsa la participación a pesar de operar bajo una normativa densa;
- reproduce el orden social, aunque se propone transformarlo;
- educa en libertad siendo de escolarización obligatoria;
- promueve la creatividad desde un modelo epistemológico jerárquico;
- se declara igualitaria en una estructura sexista;
- defiende la democracia educativa siendo una institución altamente estructurada;
- está compuesta por adultos que forman a menores;
- pretende una neutralidad que choca con los intereses personales, políticos e ideológicos presentes.

La escuela, como institución educativa, presenta una serie de paradojas en su funcionamiento y en los principios que declara defender. Por un lado, se plantea como un lugar de formación en libertad y democracia, aunque su carácter obligatorio, la presencia de jerarquías internas y la dependencia de normativas externas limitan su autonomía y la de sus actores. Al mismo tiempo, debe conciliar la promoción de la diversidad con la necesidad de establecer competencias comunes, lo que genera dinámicas de homogeneización.

En el plano social y cultural, la escuela refleja desigualdades vinculadas a la clase, el género y las relaciones de poder en torno al conocimiento. Aunque se presenta como un espacio neutral y equitativo, en la práctica mantiene estructuras, lenguajes y materiales que reproducen patrones sociales preexistentes.

Asimismo, se observa una brecha entre los objetivos que proclama —como la cooperación, la participación democrática o la atención a los intereses del alumnado— y los marcos organizativos que orientan su funcionamiento, muchas veces basados en currículos cerrados y en lógicas externas. Esta complejidad también alcanza al profesorado, cuya formación no siempre coincide con las múltiples demandas que enfrentan en su práctica diaria.

Finalmente, la escuela ha ido asumiendo funciones que antes recaían en otras instituciones, lo que ha ampliado su papel social y ha complejizado aún más su organización. Ante este panorama, la investigación educativa actual propone enfoques que permitan comprender estas dinámicas desde perspectivas más

amplias e integradoras.

En esta línea, Lorenzo (2011) identifica principalmente las siguientes funciones de la escuela:

- *Histórica*. Trata de transmitir y preservar el valor cultural de los pueblos. La escuela se sitúa como el resultado de los procesos históricos de cada lugar.
- *Política e ideológica*. A través de la escuela se transmiten los intereses ideológicos y políticos de un contexto.
- *Social*. A partir del acceso a la escuela evoluciona el primer sistema de socialización de la persona (la familia), pasando a un entorno más amplio y en el que se dan otro tipo de relaciones sociales en diferentes direcciones (con los iguales, docentes...). Esta función asume cuestiones asociadas a la convivencia y actitudinales en relación al grupo de referencia.
- *Científico-cultural*. La escuela acoge en una de sus principales labores la transmisión y construcción de conocimientos científicos, culturales y artísticos para adaptarse a la sociedad en la que se encuentra inmerso el alumnado.

3. DIMENSIONES DE LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS

El centro educativo, entendido como una organización, representa un entorno fundamental para el desarrollo del currículo, el proceso de enseñanza y el aprendizaje del alumnado. Este entorno está compuesto por diversas dimensiones y elementos que, en conjunto, conforman las condiciones organizativas en las que se implementan las prácticas docentes y curriculares, influyendo directamente tanto en el trabajo del profesorado como en los aprendizajes de los niños y niñas. En este sentido, puede afirmarse que las dimensiones organizativas de un centro escolar responden a aspectos esenciales que orientan su funcionamiento. En primer lugar, todo centro posee una estructura formal que organiza sus funciones y responsabilidades (Dimensión Estructural). Además, en su interior se establecen interacciones entre las personas que lo integran, lo que da lugar a una dinámica relacional propia (Dimensión Relacional). También se configuran y sostienen valores, creencias y supuestos compartidos que definen la cultura organizativa del centro (Dimensión Cultural). A ello se suman los procesos y estrategias que guían su funcionamiento cotidiano (Dimensión Procesual), junto con los vínculos que mantiene con su entorno social y educativo (Dimensión Entorno). Diversos autores han coincidido en señalar esta naturaleza multidimensional del centro educativo y han propuesto modelos interpretativos diversos al respecto (Arnaiz-Sánchez, 2024; Gairín, 2003; Rodríguez, 2006). Para abordar los apartados siguientes se tomará como eje principal la propuesta de González (2003), quien concibe la organización escolar a partir de cinco dimensiones básicas que determinan su dinámica y funcionamiento. Dicho autor establece la siguiente clasificación:

- Relaciones con el Entorno (Dimensión Entorno)
- Estructura Organizativa Formal (Dimensión Estructural)
- Relaciones entre los Individuos (Dimensión Relacional)
- Procesos y Estrategias de Actuación (Dimensión Procesos organizativos)
- Valores y Creencias Organizativas (Dimensión Cultural)

3.1. DIMENSIÓN ENTORNO

La dimensión relativa al entorno subraya que los centros escolares no deben concebirse como entidades aisladas, sino como organizaciones en constante interacción con los contextos sociales, económicos y culturales en los que se insertan. Estas instituciones presentan una complejidad interna desde lo organizativo y pedagógico, al mismo tiempo que forman parte de una red más amplia de relaciones propias de su momento histórico (Beltrán y San Martín, 2000; Fernández-Enguita, 2020; Fuentes-Sordo, 2015; Martínez-Celorrio, 2020; Rodríguez, 2006).

En este marco, los centros se encuentran sujetos a múltiples influencias externas que condicionan sus dinámicas internas. Las demandas y expectativas del entorno son cambiantes, lo que exige una capacidad de adaptación flexible por parte de la institución. Gairín y Sallán (2003) distinguen entre un entorno inmediato —integrado por agentes con los que existe contacto directo, como la administración educativa, las familias, los equipos de orientación, los centros de formación docente o las asociaciones locales— y un entorno mediato, conformado por fuerzas políticas, sociales y económicas que influyen de manera indirecta pero decisiva en el funcionamiento escolar.

Los centros, por tanto, no pueden desligarse de los cambios estructurales de la sociedad: políticas públicas, valores predominantes, distribución de recursos, condiciones de bienestar, discursos ideológicos y marcos normativos afectan directamente su realidad cotidiana (Gairín, 2003). De ahí que la organización escolar no pueda reducirse a su estructura formal ni a los documentos que la regulan. Como señala Santos Guerra (1994b), junto a los organigramas y normativas coexisten dimensiones informales que determinan el funcionamiento real: las personas que integran el centro, con sus valores, creencias y prácticas, otorgan significado a las estructuras formales, reinterpretándolas a partir de sus experiencias y contexto.

Analizar la organización desde una perspectiva exclusivamente técnico-administrativa resulta insuficiente. Es necesario considerar la diversidad de relaciones que se generan entre los actores educativos, los códigos tácitos que regulan la acción, los conflictos manifiestos o latentes y las formas concretas en

LA ESCUELA DE EDUCACIÓN INFANTIL. GRADO DE MAESTRO/A EN EDUCACIÓN INFANTIL

que se desarrollan los procesos organizativos. Así, lo que define a una institución escolar no es únicamente su diseño estructural, sino el modo en que esa estructura se habita, se transforma y se vive cotidianamente. La verdadera naturaleza de la organización se refleja en la calidad de las relaciones entre sus miembros, los valores que orientan la práctica educativa, los vínculos con la comunidad y la capacidad para generar aprendizajes significativos (Lüsēna-Ezera et al., 2023; McKay & Macomber, 2023).

En este sentido, los centros educativos se encuentran en un proceso permanente de interacción con su entorno social, cultural, económico y relacional en un marco temporal determinado. Estas relaciones producen impactos que modifican la organización interna, orientándola hacia la adaptación y la respuesta a las necesidades de la comunidad (Fuentes-Sordo, 2015).

De la misma manera, en los centros conviven dos niveles de organización: uno formal, vinculado a normativas, planes institucionales y procesos burocráticos; y otro informal, constituido por los valores, creencias e ideologías de sus miembros, siempre enmarcados en contextos políticos, culturales y económicos específicos. Aunque la estructura jerárquica procura seguir directrices normativas, cada institución desarrolla dinámicas propias influenciadas por las relaciones interpersonales, la gestión del liderazgo, la planificación de objetivos y las metodologías docentes. Estos elementos configuran un entramado de códigos sociales que impacta tanto en la gestión formal como en la calidad de los procesos educativos.

Finalmente, la interacción con la comunidad es clave para el desarrollo organizativo. Las familias, como primer espacio de socialización, desempeñan un papel central en la transición de los niños y niñas hacia la escuela. Además, algunos modelos educativos innovadores incorporan la participación de organizaciones comunitarias, lo que permite una visión integral de la relación entre el individuo y su contexto.

3.2. DIMENSIÓN ESTRUCTURAL

La dimensión estructural hace referencia a la organización formal de los elementos que componen un centro educativo. Es el almacén institucional que sustenta su funcionamiento y garantiza la coherencia entre sus distintas partes. Como señala Santos Guerra (1997, 1999), la escuela es una organización formal dotada de un entramado de roles que proporciona estabilidad y continuidad, permitiendo el desarrollo de sus funciones más allá de las características personales de quienes la integran (Palma, 2024; UNIR, 2020).

Esta dimensión refleja cómo se distribuyen las responsabilidades y tareas dentro del centro, independientemente del modelo organizativo adoptado —más o menos jerárquico, flexible o participativo—. Su finalidad es asegurar la coordinación entre las diferentes áreas y facilitar la toma de decisiones mediante mecanismos definidos.

Analizar esta dimensión implica atender a una serie de elementos clave:

- Los *roles profesionales*, como el de la dirección, el profesorado, el equipo de orientación o la jefatura de estudios, con funciones claramente asignadas.
- Las *unidades organizativas*, entre las que se encuentran los equipos directivos, departamentos didácticos, consejos escolares o equipos de ciclo, cada uno con responsabilidades específicas.
- Los *mecanismos formales de funcionamiento*, que regulan la toma de decisiones, la comunicación interna, la coordinación docente y el control de la actividad institucional.
- La *organización de las tareas educativas*, lo que incluye aspectos como la ratio docente-alumnado, los horarios escolares o los criterios de agrupación del alumnado.
- La *estructura física y material*, es decir, la disposición de espacios, recursos e instalaciones, así como la normativa que regula su uso.

Tal como indican Santos Guerra (1997) y Beltrán y San Martín (2000), esta estructura responde a las normativas y directrices establecidas por la administración educativa. Por ello, los centros que forman parte de un mismo sistema comparten una base organizativa común. No obstante, esta uniformidad

estructural no implica una homogeneidad en el funcionamiento real de los centros, ya que la dinámica interna de cada institución está condicionada por múltiples factores que no se explican únicamente desde lo formal.

3.3. DIMENSIÓN RELACIONAL

La organización escolar no se limita a su estructura formal —cargos, funciones o normativas—, sino que también comprende un complejo entramado de relaciones personales y flujos comunicativos entre los miembros de la comunidad educativa. Los centros escolares están formados por personas que interactúan de manera constante, con concepciones, intereses y formas de trabajo que no siempre coinciden. Estas relaciones, muchas veces marcadas por conflictos, acuerdos, afinidades o distancias, configuran una parte esencial del funcionamiento organizativo (Ramírez & Tesén, 2022).

Más allá de las relaciones formalmente establecidas, emergen vínculos informales que inciden directamente en la dinámica académica y social del centro. Como señalan Beltrán y San Martín (2000: 47), “de la mera copresencia de diferentes actores surge otro tipo de relaciones que exceden siempre a las reguladas y previstas por las normas de funcionamiento”. Así, el centro educativo no puede comprenderse exclusivamente desde su estructura normativa, ya que buena parte de su realidad se construye a través de las relaciones cotidianas y los significados compartidos por quienes lo habitan (Zambrano et al., 2025).

La dimensión relacional, sin embargo, no resulta fácil de delimitar, dada la variedad y complejidad de los vínculos que se desarrollan entre los distintos actores del centro (Weinstein & Peña, 2024). Tradicionalmente, se han distinguido relaciones formales, aquellas sujetas a la normativa institucional, y relaciones informales, que surgen de manera espontánea y responden a procesos de afinidad, conflicto, identificación o colaboración entre individuos y grupos. No obstante, esta división resulta insuficiente para abarcar la riqueza y profundidad del entramado relacional escolar (Carpio et al., 2025).

Entender esta dimensión exige prestar atención a dos grandes ámbitos: las dinámicas micropolíticas y las relaciones profesionales. Las primeras, generalmente implícitas y de carácter informal, incluyen estrategias de influencia,

LA ESCUELA DE EDUCACIÓN INFANTIL. GRADO DE MAESTRO/A EN EDUCACIÓN INFANTIL

negociación, alianzas, resistencias o disputas que buscan incidir en las decisiones organizativas. Estos procesos reflejan luchas de poder internas y condicionan la vida institucional del centro.

Por su parte, las relaciones profesionales, si bien reguladas por normativas y documentos oficiales, se concretan de manera diversa según el contexto. En algunos centros predominan relaciones funcionales, marcadas por el individualismo o la burocracia; en otros, emergen formas de trabajo colaborativo, donde la coordinación, la reflexión conjunta y la mejora continua del proceso educativo son aspectos centrales. La naturaleza de estas relaciones influye directamente en la calidad del trabajo docente y en el clima organizativo (Ramírez & Tesén, 2022).

Los patrones relacionales que se consolidan en un centro determinan, en gran medida, aspectos clave como la cohesión del equipo, la participación, el bienestar profesional o la gestión de conflictos. Así, el clima relacional que se genera afecta de forma directa tanto a los procesos de enseñanza-aprendizaje como a la respuesta educativa del centro (Zambrano et al., 2025).

Además, esta dimensión no puede analizarse de forma aislada. Las estructuras organizativas pueden facilitar o dificultar determinados tipos de vínculos; los valores compartidos en la institución condicionan el tipo de relaciones que se promueven y, a su vez, las relaciones existentes refuerzan o transforman dichos valores. Del mismo modo, los procesos internos y las demandas del entorno influyen y son influenciados por las dinámicas relacionales del centro (López, 2005; Carpio et al., 2025). Aunque los centros escolares de un mismo sistema educativo comparten marcos estructurales similares, su realidad relacional es única. Cada institución se configura a partir de las relaciones concretas que establecen sus miembros. Por ello, el modo en que estas interacciones evolucionan —y la manera en que se afrontan los retos cotidianos— define el carácter singular de cada centro y su modo de funcionar.

Desde esta perspectiva, el ámbito relacional constituye uno de los pilares fundamentales del sistema educativo, ya que influye decisivamente en la construcción de los aprendizajes, la cultura escolar y la identidad profesional del docente. Comprender esta dimensión no solo permite interpretar la vida interna

del centro, sino también mejorar su funcionamiento y promover entornos educativos más democráticos, inclusivos y cohesionados (Ramírez & Tesén, 2022; Zambrano et al., 2025; Carpio et al., 2025).

3.4. DIMENSIÓN PROCESOS

En el ámbito educativo, los centros escolares desarrollan diversos procesos fundamentales que garantizan su funcionamiento cotidiano y su evolución como organizaciones. Aunque el desarrollo curricular y la enseñanza-aprendizaje constituyen el núcleo esencial de su quehacer, su implementación requiere de una serie de actuaciones organizativas que aseguren coherencia, continuidad, eficacia y mejora constante. Entre estos procesos se encuentran la planificación, ejecución y evaluación de planes de actuación, así como la puesta en marcha de iniciativas de mejora e innovación, el ejercicio del liderazgo, la coordinación entre profesionales y la gestión institucional en su conjunto (Domínguez, 1996; Capera, 2023; Samaniego, 2023).

Estos procesos no operan de manera aislada, sino que se encuentran profundamente interrelacionados con otras dimensiones organizativas, como la estructura formal del centro, las dinámicas relacionales y los valores, creencias y supuestos culturales que subyacen a la vida institucional. Tal como señalan Santos Guerra (1994a, 1994b) y Beltrán y San Martín (2000), el desarrollo de estos procesos se ve influido por el clima organizacional y la cultura profesional que caracteriza a cada centro (Cárdenas-Tapia et al., 2022). En consecuencia, no se manifiestan de igual modo en contextos marcados por estructuras jerarquizadas y relaciones fragmentadas que en aquellos donde priman la colaboración, la participación activa y el compromiso ético con la mejora educativa.

La planificación, por ejemplo, adquiere significados diversos según el contexto institucional en el que se inscribe. En centros donde predomina una lógica burocrática y las estructuras funcionan de forma rígida, esta puede percibirse como un requisito formal sin incidencia real en la práctica docente. En cambio, en entornos donde las estructuras organizativas se utilizan como herramientas para dinamizar y coordinar el trabajo colectivo, y donde existe un compromiso profesional orientado al aprendizaje de todo el alumnado, la planificación cobra un valor pedagógico sustantivo y transformador (Luna, 2023).

Cabe subrayar que la relación entre los procesos organizativos y las demás dimensiones del centro es recíproca. No solo están condicionados por las estructuras y relaciones existentes, sino que, a su vez, inciden en ellas. La forma en que se diseñan, ejecutan y valoran estos procesos puede modificar, progresivamente, los patrones de interacción profesional, las dinámicas de participación, los marcos valorativos y la propia cultura institucional (Cárdenas-Tapia et al., 2022; Santos Guerra, 1994b).

Por tanto, estos procesos no deben entenderse de manera desvinculada del contexto en el que se desarrollan. Su carácter, alcance y eficacia dependen en gran medida de cómo se articulan con las dimensiones estructural, relacional y cultural del centro educativo. Al mismo tiempo, tienen el potencial de transformar dichas dimensiones, configurando así un entramado organizativo en permanente construcción, orientado a responder de forma coherente y reflexiva a los desafíos educativos contemporáneos (Figuerola, 2023; Luna, 2023).

3.5. DIMENSIÓN CULTURAL

La dimensión cultural en una organización escolar se distingue por su carácter menos visible y más implícito que otras dimensiones estructurales u organizativas (González, 2003a, 2003b). Esta dimensión hace referencia al entramado de valores, creencias, principios y supuestos que sustentan el funcionamiento cotidiano del centro y configuran su modo de ser (Burbano, 2020; Salcido, 2022).

Las dinámicas organizativas no emergen de forma aleatoria, sino que están respaldadas por un conjunto de concepciones compartidas sobre la educación, las relaciones personales, el abordaje de conflictos, la gestión del cambio o la manera adecuada de responder a situaciones nuevas. Dichos elementos se van conformando a lo largo del tiempo mediante la interacción entre los miembros de la comunidad escolar y se traducen en modos de funcionamiento relativamente estables que caracterizan la vida institucional (Cantuña & Lima, 2020).

No se trata únicamente de los valores sostenidos por cada individuo, sino de aquellos que se construyen colectivamente y que reflejan una interpretación común de los acontecimientos y prácticas escolares. Así, se configura una cultura institucional que condiciona la toma de decisiones, las formas de relación y la

identidad del centro.

Aunque esta dimensión no suele estar formalizada, no todos sus componentes permanecen ocultos. Algunos valores están expresamente recogidos en los documentos oficiales del centro —como el proyecto educativo, el plan de convivencia o el reglamento de régimen interno— donde se formulan los principios y metas que orientan la acción institucional. Sin embargo, no siempre existe correspondencia entre lo declarado formalmente y lo que realmente guía el día a día. En muchas ocasiones, conviven discursos institucionales que promueven la colaboración, la inclusión o el respeto a la diversidad, mientras que las prácticas cotidianas revelan dinámicas individualistas, jerárquicas o incluso discriminatorias.

En este sentido, los valores implícitos, no escritos pero asumidos por la comunidad escolar, pueden tener un peso decisivo en la configuración de la práctica educativa (Balón, 2025).

Por ejemplo, puede declararse la importancia del trabajo en equipo, pero en la realidad cotidiana imperar el principio de autonomía individual. Igualmente, puede afirmarse que se valora la diversidad, cuando en la práctica se reproducen sutiles formas de exclusión.

La dimensión cultural impregna el conjunto de los procesos organizativos y pedagógicos. Afecta tanto a la filosofía institucional como a la forma en que se entienden y se desarrollan las relaciones profesionales y las prácticas de enseñanza. Además, influye directamente en la construcción de la identidad del centro y en su capacidad para adaptarse al cambio, innovar o consolidar una cultura profesional comprometida con la mejora educativa.

En definitiva, el funcionamiento real de los centros escolares está profundamente mediado por esta dimensión cultural. Lo que ocurre en el aula, en los espacios comunes o en los órganos de coordinación refleja —de forma más o menos explícita— los valores, creencias y supuestos que la comunidad educativa ha construido, mantiene y, en ocasiones, transforma en el marco de su experiencia compartida.

Resumen

- El ámbito educativo como organización se rige a partir de un sistema de gobierno, normativas educativas y procesos administrativos. Cuenta con recursos materiales, personales, funcionales y auxiliares.
- La labor de la escuela de educación infantil ha evolucionado desde lo asistencial a la incorporación de intencionalidad educativa. Desarrolla una función histórica, política, social y científica-cultural.
- La organización escolar se compone de cinco dimensiones. Según González (2003a, 2003b), son aquellas referentes a las relaciones con el entorno (Dimensión Entorno), a la estructura organizativa formal (Dimensión Estructural), a las relaciones entre los individuos (Dimensión Relacional) a los procesos y estrategias de actuación (Dimensión Procesos organizativos) y a los valores y creencias organizativas (Dimensión Cultural).

4. UNA MIRADA INICIAL DE LA EDUCACIÓN INFANTIL

4.1. LA LOMLOE Y SU IMPACTO EN LA EDUCACIÓN

La LOMLOE, Ley Orgánica 3/2020 de Educación, es la norma educativa más reciente en vigor en España. Aprobada el 29 de diciembre de 2020, modifica la Ley Orgánica 2/2006 de Educación y sustituye a la LOMCE, en vigor desde 2013. Esta ley afecta a todos los niveles de enseñanza no universitaria, así como a los procesos de acceso y admisión a la universidad.

Aunque entró en vigor en 2020, su implementación se ha desarrollado de forma progresiva. Entre los primeros cambios aplicados destacan las modificaciones curriculares en los cursos impares de Educación Primaria, Secundaria, Bachillerato y los Ciclos Formativos de Grado Básico.

La LOMLOE reconoce la educación como un derecho fundamental y un pilar esencial para el desarrollo individual y colectivo, la equidad, la participación democrática y el progreso social y económico. En este marco, se promueve una educación de calidad que integre la atención personalizada y respete la autonomía de los centros escolares. En consonancia con lo establecido en la Constitución, la educación debe garantizar una respuesta adecuada a las necesidades de todo el alumnado, con independencia de sus características personales, con el propósito de favorecer su desarrollo integral y su plena inclusión en la vida social (Le Gal, 2005).

Se apuesta por un enfoque competencial, que busca que los aprendizajes se apliquen a situaciones reales. El objetivo es formar personas capaces de desarrollar proyectos personales, académicos, sociales o profesionales de forma autónoma al finalizar la educación obligatoria.

Entre los principios que orientan el sistema educativo se destacan:

- *Desarrollo de competencias clave:* Comunicación, pensamiento lógico, competencia digital, entre otras, esenciales para afrontar los retos del siglo XXI.
- *Educación inclusiva:* Garantiza la igualdad de oportunidades y la atención a

la diversidad, rechazando cualquier forma de discriminación.

- *Evaluación continua y formativa:* Centrada en el proceso de aprendizaje a lo largo del curso, más allá de los resultados finales.
- *Autonomía de los centros:* Mayor capacidad de decisión en cuanto a contenidos y metodologías, dentro del marco normativo.
- *Fomento de valores cívicos y éticos:* Se promueve la convivencia, el respeto mutuo y la resolución pacífica de conflictos.
- *Preparación para los desafíos contemporáneos:* Educación orientada a un mundo en constante transformación, basada en competencias adaptadas a la sociedad actual.

El objetivo final es garantizar una educación inclusiva, de calidad y orientada al éxito de todo el alumnado, poniendo énfasis en el respeto a la infancia, la equidad de género, la sostenibilidad, el desarrollo de competencias digitales y la educación en valores.

4.2. NIVELES DE CONCRECIÓN CURRICULAR

El sistema educativo español tiene como base los principios de la Constitución (1978), extraídos de la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948), los cuales guían la elaboración de sus fines y objetivos. En el ámbito educativo, estos estarán orientados al desempeño de un proceso de enseñanza-aprendizaje de calidad para todas las personas, en el que destaca la igualdad de oportunidades, la transmisión de valores de libertad, responsabilidad, democracia y solidaridad, el derecho a educación permanente, la atención a la diversidad, la orientación académica y profesional, el fomento del esfuerzo, la prevención y resolución de conflictos y la promoción de la investigación, entre otras. Se trata de un sistema educativo que aboga por el desarrollo social y personal del alumnado, evitando situaciones de discriminación o actos de desigualdad.

En la actualidad, la LOMLOE determina las competencias educativas que corresponden al Estado y la distribución de estas en el currículum de las etapas educativas. El Estado organiza y ordena en primera instancia el sistema educativo, estableciendo la programación general, las enseñanzas mínimas y los sistemas de

LA ESCUELA DE EDUCACIÓN INFANTIL. GRADO DE MAESTRO/A EN EDUCACIÓN INFANTIL

evaluación e inspección y, seguidamente, las Comunidades Autónomas cuentan con determinadas competencias, reflejadas y desarrolladas en sus estatutos de autonomía y aplicables a su territorio. Por tanto, podemos diferenciar en normativas estatales y normativas autonómicas.

Sobre esta base, la LOMLOE configura un modelo curricular flexible, articulado en diferentes niveles de concreción, que facilita la adaptación de los contenidos a las particularidades de cada comunidad autónoma, centro escolar e incluso grupo de aula. De este modo, la descentralización normativa se traduce en una educación más contextualizada, inclusiva y ajustada a las necesidades reales del alumnado (Coll & Martín, 2021).

Tradicionalmente se habla de tres niveles de concreción curricular: nacional, autonómico y de centro. No obstante, la legislación de 2020 amplía esta estructura a *cuatro niveles*, incorporando la dimensión del aula como el espacio donde se materializa de forma práctica el currículo.

- **Primer nivel: Gobierno (currículo básico)**

En este nivel, el *Ministerio de Educación y Formación Profesional (MEFP)* establece los elementos comunes para todo el territorio nacional. Se definen las competencias clave, los objetivos de aprendizaje, los contenidos mínimos y los criterios de evaluación que deben cumplirse en todas las comunidades autónomas. Esta base garantiza la equidad y la coherencia del sistema educativo en todo el país. Además, la normativa permite su adaptación por parte de las administraciones autonómicas en los siguientes niveles.

- **Segundo nivel: Comunidades Autónomas**

Las *consejerías de educación* de cada comunidad autónoma desarrollan el currículo a partir del marco nacional, integrando aspectos culturales, lingüísticos y pedagógicos propios. En el caso de comunidades con lengua cooficial, el currículo estatal representa el 50% del horario escolar, mientras que en el resto del país asciende al 60%. Además de concretar los contenidos, las administraciones autonómicas pueden hacer recomendaciones metodológicas y gestionar aspectos organizativos relevantes para sus centros.

- **Tercer nivel: Centros educativos**

En este nivel, los *centros escolares* adaptan el currículo autonómico a su realidad concreta, considerando las características del alumnado, del equipo docente y del entorno social. Esta adaptación se recoge en el Proyecto Educativo de Centro, documento que recoge las decisiones pedagógicas y organizativas del centro. El claustro de profesores es el responsable de aprobar estos contenidos, metodologías y estrategias de evaluación, siempre respetando los marcos establecidos por los niveles superiores. En caso de que estas adaptaciones afecten a la titulación del alumnado, deben contar con la aprobación expresa de la administración educativa correspondiente.

- **Cuarto nivel: Aula**

El nivel más específico de concreción curricular es el que se desarrolla directamente en el *aula*, a través de la programación didáctica. En este proceso, el profesorado transforma los contenidos definidos en los niveles anteriores en propuestas de enseñanza concretas para cada grupo de estudiantes. Estas programaciones incluyen la planificación de unidades didácticas, donde se detallan los elementos curriculares, actividades de aprendizaje, recursos y metodologías, organización del tiempo y del espacio, así como los criterios e instrumentos de evaluación. Sin embargo, no todos los autores coinciden en considerar este cuarto nivel como un paso independiente.

Desde el enfoque actual de la educación inclusiva, especialmente a partir del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), se plantea que los procesos de enseñanza deben diseñarse desde el inicio para responder a la diversidad del alumnado, evitando así la necesidad de realizar adaptaciones posteriores. En este sentido, algunos expertos argumentan que, si se aplica correctamente este enfoque, el cuarto nivel de concreción no sería estrictamente necesario como una etapa diferenciada (Álvarez, 2022; de la Fuente-González et al., 2025).

Aun así, un aspecto central en este nivel sigue siendo la atención a la diversidad. La programación del aula debe incorporar las medidas necesarias para garantizar la inclusión educativa, ya sea mediante ajustes metodológicos, la utilización de materiales específicos o la implementación de estrategias de evaluación adaptadas. Estas acciones, coordinadas habitualmente con el departamento de

LA ESCUELA DE EDUCACIÓN INFANTIL. GRADO DE MAESTRO/A EN EDUCACIÓN INFANTIL

orientación, tienen como finalidad asegurar el acceso, la participación activa y el progreso de todo el alumnado en condiciones de equidad.

Figura 1

Niveles de concreción curricular (Álvarez, 2022)



En conclusión, el modelo de concreción curricular que propone la LOMLOE no solo organiza los contenidos educativos desde una perspectiva multinivel, sino que permite una transversalidad entre normativa y práctica docente. Partiendo de las directrices comunes definidas por el Estado, pasando por la adaptación territorial de las comunidades autónomas y la autonomía de los centros, hasta llegar a las aulas, cada nivel cumple un papel fundamental en la construcción de un sistema educativo más justo, contextualizado y centrado en el aprendizaje significativo de los estudiantes.

4.3. ORDENACIÓN DE LAS ENSEÑANZAS EN EL SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL

Según el Artículo 3 de la legislación actual sobre la organización de las enseñanzas y el aprendizaje a lo largo de la vida, se establecen los siguientes apartados (se presentan con asterisco aquellos que han sido modificados en dicha ley):

1. El sistema educativo español se organiza en etapas, ciclos, grados, cursos y niveles de enseñanza, de forma que asegure la transición y, en su caso, dentro de cada uno de ellos.
2. Las enseñanzas que ofrece el sistema educativo son las siguientes:

LA ESCUELA DE EDUCACIÓN INFANTIL. GRADO DE MAESTRO/A EN EDUCACIÓN INFANTIL

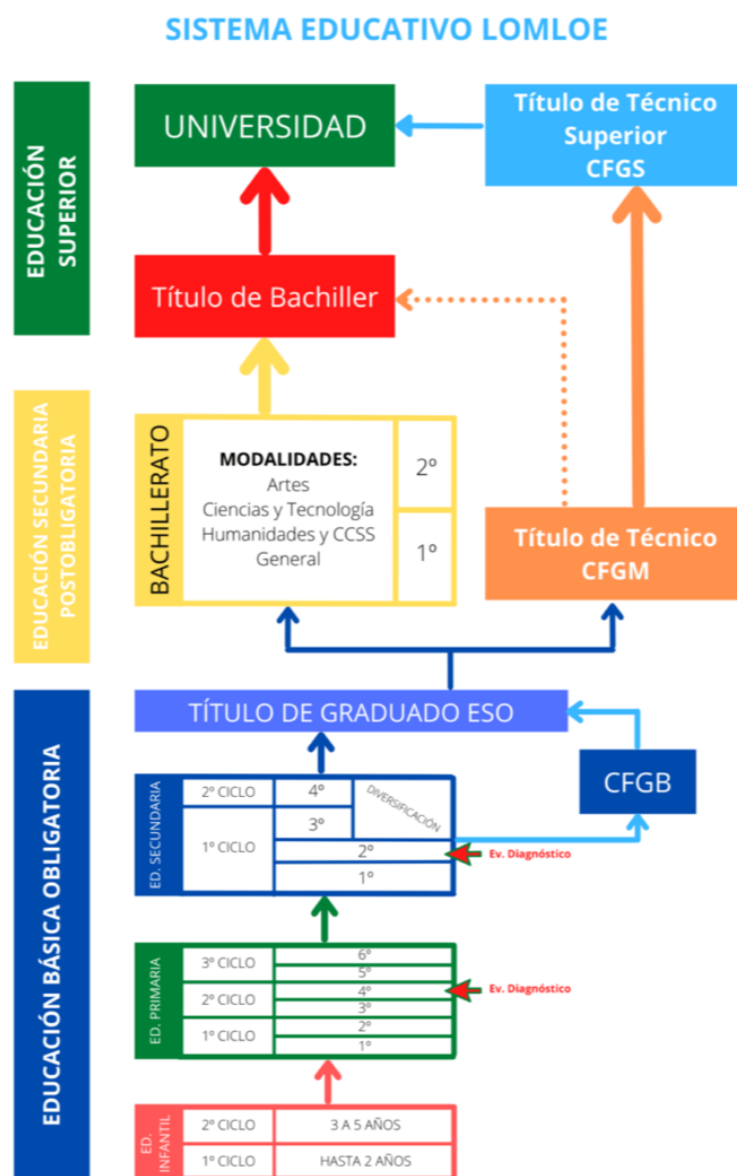
- Educación infantil (0 a 6 años)
 - Educación primaria (6 a 12 años)
 - Educación secundaria (12 a 16 años)
 - Bachillerato
 - Formación profesional
 - Enseñanzas de idiomas
 - Enseñanzas artísticas
 - Enseñanzas deportivas
 - Educación de personas adultas
 - Enseñanzas universitarias
3. *La enseñanza básica está conformada por la Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria y los Ciclos Formativos de grado básico.
 4. *La educación secundaria se divide en educación secundaria obligatoria y educación secundaria postobligatoria. Constituyen la educación secundaria postobligatoria el bachillerato, la formación profesional de grado medio, las enseñanzas artísticas profesionales tanto de música y de danza como de artes plásticas y diseño de grado medio y las enseñanzas deportivas de grado medio.
 5. Las enseñanzas universitarias, las enseñanzas artísticas superiores, la formación profesional de grado superior, las enseñanzas profesionales de artes plásticas y diseño de grado superior y las enseñanzas deportivas de grado superior constituyen la educación superior.
 6. Las enseñanzas de idiomas, las enseñanzas artísticas y las enseñanzas deportivas tendrán la consideración de enseñanzas de régimen especial.
 7. La enseñanza universitaria se regula por sus normas específicas.
 8. Las enseñanzas a las que se refiere el apartado 2, se adaptarán al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo. Dicha adaptación garantizará el acceso, la permanencia y la progresión de este alumnado en el sistema educativo.

LA ESCUELA DE EDUCACIÓN INFANTIL. GRADO DE MAESTRO/A EN EDUCACIÓN INFANTIL

9. Para garantizar el derecho a la educación a quienes no pueden asistir de modo regular a los centros docentes, se desarrollará una oferta adecuada de educación a distancia o, en su caso, de apoyo y atención educativa específica.
10. *Los ciclos de Formación Profesional Básica serán de oferta obligatoria y de carácter gratuito.

Figura 2

Sistema Educativo LOMLOE



5. LA ESCUELA DE EDUCACIÓN INFANTIL EN EL SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL

5.1. LA EDUCACIÓN INFANTIL SEGÚN LA LOMLOE

El Real Decreto 95/2022, de 1 de febrero, regula la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Infantil, en el marco de la LOMLOE. Define esta etapa como un tramo educativo con identidad propia, dirigido a niños y niñas de 0 a 6 años, organizada en dos ciclos: el primero, de 0 a 3 años, y el segundo, de 3 a 6 años. Ambos poseen un valor pedagógico reconocido, no siendo meramente preparatorios, sino fundamentales para el desarrollo integral de la infancia.

Se trata de una etapa de carácter voluntario, aunque la normativa establece que debe garantizarse la gratuidad y accesibilidad, especialmente en el primer ciclo, con prioridad para la población en situación de pobreza, exclusión o baja tasa de escolarización. Esto refleja el compromiso de la legislación con la equidad educativa y la reducción de desigualdades sociales, económicas y culturales.

La finalidad esencial de la Educación Infantil es favorecer el desarrollo integral del alumnado, estimulando de manera equilibrada todas las áreas: física, motriz, afectiva, emocional, social, cognitiva, lingüística, artística e incluso la formación inicial de la identidad sexual y de género en un entorno de respeto. Este desarrollo se orienta a la autonomía personal, la construcción de una identidad ajustada y la adquisición de valores que favorezcan la convivencia democrática.

Los procesos de enseñanza y aprendizaje en esta etapa cumplen una doble función:

- *Estimulación*, para potenciar al máximo las capacidades de cada niño y niña.
- *Compensación*, para reducir desigualdades y garantizar que las circunstancias sociales o culturales no limiten el aprendizaje.

Del mismo modo, el hecho de acoger a la infancia en edades tempranas convierte a esta etapa en un contexto especialmente adecuado para la prevención, detección y atención temprana de posibles dificultades en el desarrollo.

En cuanto al currículo, se organiza en tres áreas interrelacionadas:

1. *Crecimiento en Armonía*, orientada al desarrollo personal, afectivo y motor.

LA ESCUELA DE EDUCACIÓN INFANTIL. GRADO DE MAESTRO/A EN EDUCACIÓN INFANTIL

2. *Descubrimiento y Exploración del Entorno*, que fomenta el conocimiento del medio físico, natural y social.
3. *Comunicación y Representación de la Realidad*, que incluye el lenguaje oral, la expresión artística y los primeros aprendizajes lógico-matemáticos.

Este currículo se fundamenta en los principios del Diseño Universal de Aprendizaje (DUA), lo que permite atender a la diversidad del alumnado, adaptando las metodologías a las distintas necesidades (funcionales, lingüísticas, culturales, de género o socioeconómicas). De este modo, se asegura una educación inclusiva y en igualdad de oportunidades.

La evaluación en esta etapa tiene un carácter *global, formativo y continuo*, sin finalidad acreditativa. Se centra en observar el progreso del alumnado, respetando sus ritmos y favoreciendo aprendizajes significativos.

Además, la normativa otorga un papel esencial a la participación de las familias en el proceso educativo, considerando la colaboración escuela-hogar como un factor clave para garantizar la coherencia, la continuidad y el éxito educativo de los niños y niñas.

En líneas generales, los elementos clave de la Educación Infantil son:

- *Desarrollo global*: Atención equilibrada a las distintas dimensiones del desarrollo infantil: físico, emocional, intelectual, social y creativo.
- *Aprendizaje por competencias*: Desarrollo de habilidades aplicables a situaciones reales, promoviendo aprendizajes significativos.
- *Currículo estructurado*: Organizado en tres áreas: *Crecimiento en Armonía*, *Descubrimiento y Exploración del Entorno* y *Comunicación y Representación de la Realidad*.
- *Atención a la diversidad*: Adaptación a las necesidades individuales del alumnado para asegurar una educación verdaderamente inclusiva.
- *Evaluación formativa*: Seguimiento continuo del progreso del alumno, sin carácter acreditativo.
- *Reducción de desigualdades*: Medidas para compensar desigualdades sociales o económicas que puedan afectar al aprendizaje.

LA ESCUELA DE EDUCACIÓN INFANTIL. GRADO DE MAESTRO/A EN EDUCACIÓN INFANTIL

- *Reconocimiento del valor educativo de ambos ciclos:* Se otorga relevancia pedagógica tanto al primer ciclo (0-3 años) como al segundo (3-6 años).
- *Participación familiar:* Impulso a la colaboración activa de las familias como parte fundamental del proceso educativo.

5.2. ORGANIZACIÓN POR CICLOS

La Educación Infantil se divide en dos ciclos:

- *Primer ciclo (0-3 años):*

Considerado como una fase educativa esencial, se centra en el desarrollo afectivo, la comunicación, el movimiento, la convivencia, la exploración del entorno y la adquisición de valores. La ley apuesta por su progresiva gratuidad y por garantizar una oferta pública suficiente, priorizando a los niños en situación de vulnerabilidad o riesgo de exclusión.

- *Segundo ciclo (3-6 años):*

De carácter gratuito, continúa desarrollando las mismas competencias que el primer ciclo, adaptadas a esta nueva etapa de crecimiento. Se potencia la educación en valores, la sostenibilidad, el consumo responsable y la detección temprana de necesidades educativas, bajo los principios del DUA.

Ambos ciclos comparten objetivos generales, pero se adaptan a las características evolutivas de los niños y las niñas. La LOMLOE otorga especial relevancia al primer ciclo como etapa clave y promueve una progresiva gratuidad, apostando por una educación equitativa desde los primeros años.

5.3. FUNCIONES DE LOS CENTROS DE EDUCACIÓN INFANTIL

Según la LOMLOE, los centros de Educación Infantil tienen la responsabilidad de ofrecer un entorno educativo seguro, afectivo y estimulante que favorezca el desarrollo integral del niño y la niña. Sus funciones principales son:

- *Promover el desarrollo integral:* Fomentando el crecimiento físico, emocional, social e intelectual del alumnado.
- *Inculcar valores fundamentales:* Como el respeto, la igualdad y la tolerancia, indispensables para una convivencia armónica.

LA ESCUELA DE EDUCACIÓN INFANTIL. GRADO DE MAESTRO/A EN EDUCACIÓN INFANTIL

- *Desarrollar competencias básicas:* Comunicación verbal, razonamiento lógico-matemático, expresión artística y corporal, y habilidades en lengua extranjera, especialmente en el segundo ciclo.
- *Fomentar la autonomía:* Ayudando a los niños y a las niñas a desenvolverse con independencia en sus actividades cotidianas y relaciones sociales.
- *Estimular la exploración del entorno:* Incentivando la curiosidad y el conocimiento del entorno familiar, natural y social.
- *Respetar los ritmos individuales:* Aplicando un enfoque pedagógico adaptado a las necesidades y ritmos de aprendizaje de cada niño.
- *Estrechar la colaboración con las familias:* Reconociendo la importancia del entorno familiar y comunitario en el proceso educativo.
- *Aplicar un currículo integrador:* Basado en áreas de experiencia que permiten un aprendizaje globalizado y significativo.

En conclusión, la LOMLOE redefine la Educación Infantil como una etapa educativa clave para el desarrollo integral del niño y la niña, con un enfoque competencial, inclusivo y adaptado a las necesidades individuales. Otorga protagonismo a la participación de las familias, apuesta por la equidad y prioriza la formación de ciudadanos responsables, autónomos y preparados para afrontar los retos de una sociedad en constante cambio.

5.4. RETOS ACTUALES: UNIVERSALIZACIÓN DEL PRIMER CICLO, CALIDAD EDUCATIVA, EQUIDAD

En España, el aumento de la demanda de servicios de educación y atención a la primera infancia (EAPI) responde a múltiples factores: el envejecimiento de la población, la baja natalidad, los cambios en las estructuras familiares y laborales, y la limitada oferta de servicios sociales. No obstante, la respuesta de las administraciones públicas ha sido desigual. Algunas comunidades han fortalecido la red pública de escuelas infantiles, mientras que otras han promovido su progresiva privatización. Estas diferencias reflejan los distintos modelos de bienestar social adoptados a nivel regional, que influyen tanto en el papel que se asigna al Estado y a las familias como en la forma de financiar y organizar los

servicios educativos (Ancheta-Arrabal et al., 2022).

El interés por la escolarización temprana ha crecido especialmente en el sur de Europa, donde su implantación es más reciente y las redes familiares han sido tradicionalmente el principal recurso ante un Estado de bienestar menos consolidado que en el norte. Esta etapa cobra especial importancia al considerar que tanto la familia como la escuela son contextos clave para la socialización, y que los primeros años de vida son decisivos para el desarrollo cognitivo y emocional. Investigaciones señalan que entre el nacimiento y los cuatro años se forma gran parte de la inteligencia general, lo que repercute directamente en el rendimiento académico futuro.

La educación infantil temprana tiene un impacto particularmente positivo en niños y niñas en situación de vulnerabilidad: familias con escasos recursos, minorías étnicas, hogares donde no se habla la lengua del entorno, estructuras familiares complejas o con dificultades educativas, entre otros casos. Sin embargo, en España, la expansión de esta escolarización ha enfrentado dos obstáculos principales: la insuficiencia de recursos públicos y una cultura social que valora el cuidado familiar durante los primeros años de vida.

Asimismo, el acceso a la educación infantil antes de los tres años sigue siendo desigual, afectando sobre todo a las familias con menos ingresos debido a la limitada oferta pública. Las diferencias entre comunidades autónomas, tanto en número de plazas como en orientación pedagógica, han incidido directamente en la calidad y la equidad del sistema en esta etapa educativa.

La EAPI está reconocida internacionalmente como un derecho fundamental de la infancia y sus familias (Unión Europea, 2009), y va más allá de la función asistencial al entenderse como un bien público que debe garantizarse de forma universal (Ancheta-Arrabal, 2019). Desde esta perspectiva de derechos, el sistema español se enmarca en el contexto europeo y adopta el modelo de las “4 Aes” propuesto por K. Tomasevski (2006), también respaldado por el Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales: educación asequible, accesible, aceptable y adaptable. En el caso de la EAPI, resultan especialmente relevantes los principios de asequibilidad y accesibilidad.

LA ESCUELA DE EDUCACIÓN INFANTIL. GRADO DE MAESTRO/A EN EDUCACIÓN INFANTIL

- *Asequibilidad* implica que debe existir una oferta suficiente y adecuada de servicios educativos en todo el territorio, con infraestructuras de calidad, materiales apropiados y profesionales cualificados con condiciones laborales dignas. También reconoce el derecho de las familias a elegir el tipo de educación que mejor se adapte al interés superior del menor.
- *Accesibilidad* se refiere a la eliminación de barreras —económicas, sociales, geográficas o culturales— que dificultan el acceso a estos servicios. La EAPI debe estar disponible en entornos seguros y próximos a las familias, y garantizar que ningún niño o niña quede excluido por razones como origen, situación socioeconómica o idioma.

En este contexto, la Comisión Europea ha impulsado diversas estrategias para mejorar la calidad de la EAPI y reducir desigualdades. Documentos como la *Estrategia Europa 2020* y la *Comunicación sobre Educación y Atención a la Primera Infancia* (2011) destacan que una EAPI de calidad, con personal adecuadamente formado y condiciones estructurales apropiadas, favorece el aprendizaje a lo largo de la vida y tiene un impacto positivo, especialmente en los entornos más desfavorecidos.

El *Marco Europeo de Calidad para la EAPI* identifica cinco áreas prioritarias, entre las cuales el acceso equitativo es una de las más relevantes. Este se articula en dos ejes: por un lado, la provisión disponible y asequible para todas las familias, desde el nacimiento hasta el inicio de la escolarización obligatoria, adaptada a sus necesidades económicas y horarias, con especial atención a contextos de vulnerabilidad; y por otro, una provisión inclusiva, que promueva el respeto por la diversidad cultural, lingüística y social, fomentando la colaboración entre los servicios educativos, sanitarios y sociales.

El *Marco Europeo* también plantea criterios concretos para valorar las condiciones de acceso:

- *Disponibilidad*: los servicios deben estar presentes en todas las áreas, con prioridad en las que presentan mayores niveles de pobreza o diversidad social, evitando enfoques exclusivamente asistenciales.

LA ESCUELA DE EDUCACIÓN INFANTIL. GRADO DE MAESTRO/A EN EDUCACIÓN INFANTIL

- *Asequibilidad:* se recomienda una financiación pública que garantice gratuidad o tarifas proporcionales a la renta, priorizando modelos universales por su mayor capacidad redistributiva.
- *Accesibilidad:* es necesario eliminar obstáculos como trámites complejos, criterios excluyentes o barreras lingüísticas, mediante una planificación local que permita el acceso en igualdad de condiciones.
- *Utilidad:* la EAPI debe responder a las necesidades y valores de las familias, ofreciendo flexibilidad y participación activa en la gestión de los servicios.
- *Comprensibilidad:* resulta esencial construir, junto a las familias, un significado compartido de la EAPI que respete sus contextos culturales y fomente su implicación.

Actualmente, los principales desafíos en este ámbito se centran en tres grandes objetivos: avanzar hacia la universalización del primer ciclo (0-3 años), mejorar la calidad educativa y promover la equidad. Estos retos implican una acción articulada entre distintas políticas públicas (Ancheta-Arrabal, 2019).

Universalización del primer ciclo (0-3 años):

- *Acceso equitativo:* garantizar la disponibilidad de servicios para todos los niños, independientemente de su origen, localización o situación personal.
- *Diseño de políticas públicas:* establecer marcos normativos que regulen la organización de los centros y garanticen una oferta suficiente.
- *Sostenibilidad:* asegurar que los recursos técnicos y financieros sean adecuados para sostener el sistema a largo plazo.

Calidad educativa:

- *Desarrollo integral:* promover aprendizajes que aborden las dimensiones cognitiva, emocional, social y física del desarrollo infantil.
- *Formación docente:* capacitar al personal educativo para responder a las necesidades diversas de la infancia mediante enfoques pedagógicos activos.
- *Adaptación educativa:* ajustar los programas y metodologías a los ritmos y características individuales de cada niño.

Equidad educativa:

- *Igualdad de oportunidades:* ofrecer condiciones equitativas de aprendizaje para todos los niños, sin importar su contexto.
- *Atención a la diversidad:* reconocer y responder a las diferencias individuales mediante una educación inclusiva.
- *Reducción de desigualdades:* implementar políticas que compensen las desventajas de origen y permitan a todos los niños alcanzar su máximo potencial.

En conjunto, estos desafíos requieren un enfoque integral que combine la expansión del acceso con la mejora continua de la calidad y la equidad, garantizando que todos los niños puedan acceder a una educación infantil pertinente, inclusiva y ajustada a sus necesidades.

5.5. PROGRAMAS E INICIATIVAS ESTATALES Y AUTONÓMICAS DE IMPULSO A LA ETAPA 0-3 AÑOS

A lo largo de los últimos 30 años, las leyes educativas en España han ido cambiando con cada gobierno, afectando la organización de la educación infantil. Sin embargo, se ha consolidado el derecho a la educación en el segundo ciclo de educación infantil, que es gratuito y de calidad similar a la primaria. En cambio, el primer ciclo ha tenido un desarrollo más irregular, con poca financiación y gran desigualdad según la región.

La LOGSE de 1990 fue clave al reconocer por primera vez la importancia educativa de los primeros años y establecer la obligación de garantizar plazas, especialmente para grupos vulnerables. Posteriormente, la LOCE (2002) mantuvo el enfoque en la etapa de 3 a 6 años y consideró el tramo 0-3 años más asistencial. La LOE (2006) reafirmó el carácter educativo del primer ciclo y estableció criterios para la admisión en caso de plazas limitadas, manteniendo la gratuidad solo para el segundo ciclo.

La LOMCE (2013) no cambió mucho la estructura ni la gestión pública-privada, y siguió considerando la educación infantil como voluntaria, con acceso gratuito solo en el segundo ciclo. Finalmente, la LOMLOE (2020) mantiene la división en dos

LA ESCUELA DE EDUCACIÓN INFANTIL. GRADO DE MAESTRO/A EN EDUCACIÓN INFANTIL

ciclos e impulsa progresivamente el primer ciclo, dando prioridad a niños y niñas en riesgo de pobreza o exclusión social, y busca compensar desigualdades sociales y culturales, así como detectar y atender necesidades educativas especiales de forma temprana.

Figura 3

La primera infancia en la legislación española

Ejes de análisis	LOGSE 1/1990	LOCE 10/2002	LOE 2/2006	LOMCE 8/2013	LOMLOE 11/2020
Clasificación y tipología educación infantil	Infantil (0 a 6 años) * Primer ciclo (0-3) * Segundo ciclo (3-6)	Preescolar (0-3 años) Infantil (3-6 años)	Infantil (0 a 6 años) * Primer ciclo (0-3) * Segundo ciclo (3-6)	Infantil (0 a 6 años) * Primer ciclo (0-3) * Segundo ciclo (3-6)	Infantil (0 a 6 años) * Primer ciclo (0-3) * Segundo ciclo (3-6)
Función del nivel educativo para la primera infancia	Protección social y cuidados	Protección social: brinda atención educativa y asistencial	Intencionalidad educativa, no necesariamente escolar	No la define	Intencionalidad educativa, no necesariamente escolar
Obligatoriedad del nivel educativo	No	No	No	No	No
Garantía de cobertura	Sí (no especifican ciclos)	Sí (no especifican ciclos)	Primer ciclo: no Segundo ciclo: sí	Primer ciclo: no Segundo ciclo: sí	Primer ciclo: no Segundo ciclo: Sí
Garantía de gratuidad	No	Preescolar: no infantil: sí	Primer ciclo: no Segundo ciclo: sí	Primer ciclo: no Segundo ciclo: sí	Primer ciclo: no Segundo ciclo: sí
Modelo de gestión	Mixto (público-privado)	Mixto (público-privado)	Mixto (público-privado)	Mixto (público-privado)	Mixto (público-privado)

Fuente: elaboración de León et al. (2022) a partir de León y Muñoz (2016).

Según León et al. (2022), en las últimas décadas España ha consolidado la educación infantil (EI), alcanzando una cobertura ligeramente superior a la media europea. Aunque el sector privado mantiene un peso significativo, la oferta pública y la escolarización en centros públicos han crecido de forma notable. Estas políticas, impulsadas también por organismos internacionales como la OCDE y la Unión Europea, buscan favorecer la igualdad de oportunidades y apoyar tanto la conciliación laboral como el desarrollo del capital humano.

La investigación subraya la importancia de los primeros años de vida para el desarrollo cognitivo, emocional y social, y señala que invertir en esta etapa contribuye a reducir desigualdades y a frenar la transmisión intergeneracional de la pobreza. Sin embargo, el acceso temprano beneficia sobre todo a familias de clase media con ambos progenitores trabajando, mientras que los hogares con menos recursos enfrentan mayores barreras, principalmente económicas y laborales.

LA ESCUELA DE EDUCACIÓN INFANTIL. GRADO DE MAESTRO/A EN EDUCACIÓN INFANTIL

En España, el segundo ciclo de EI (3-6 años) es gratuito y universal, pero el primer ciclo (0-3 años) sigue siendo insuficiente y desigual, con fuerte presencia del sector privado. Entre 2000 y 2020 la escolarización en esta etapa pasó del 10,7% al 43,1%, con especial aumento en los niños de 2 a 3 años, aunque persisten notables diferencias territoriales en cobertura, costos y ayudas. Las cuotas y becas varían según comunidad autónoma y municipio, lo que condiciona el acceso equitativo y limita el impacto igualador de estas políticas.

Algunas de las iniciativas tanto a nivel estatal como autonómico se describen a continuación:

- ***Iniciativas estatales:***

Uno de los principales programas es el de impulso a la escolarización en el primer ciclo de Educación Infantil, financiado por el Mecanismo de Recuperación, Transformación y Resiliencia. Su objetivo es ampliar la oferta de plazas públicas y gratuitas en escuelas infantiles y centros de atención a la infancia.

Además, el Gobierno central ha aprobado la transferencia de fondos a las comunidades autónomas para facilitar la creación de estas plazas públicas y gratuitas, reforzando así la equidad en el acceso.

- ***Ejemplos de programas autonómicos:***

Diversas iniciativas públicas y privadas impulsan en España la escolarización temprana con el fin de mejorar la equidad y la calidad educativa. En la Comunidad de Madrid, las medidas incluyen formación docente, subvenciones municipales y la mejora de infraestructuras. Paralelamente, el programa *CaixaProinfancia* ofrece apoyo socioeducativo a familias vulnerables con hijos menores de 3 años.

La evidencia científica respalda la relevancia de la educación de 0 a 3 años, vinculándola con un mejor rendimiento académico futuro y con la reducción de desigualdades sociales, especialmente cuando se combina con la implicación familiar y un enfoque integral del desarrollo infantil.

En el ámbito estatal, el *Plan de Recuperación, Transformación y Resiliencia* ha destinado inversiones a la creación de plazas públicas en el primer ciclo de Educación Infantil, priorizando zonas rurales o con mayores niveles de pobreza y

exclusión social. Esta estrategia busca ampliar la cobertura y garantizar un acceso más equitativo desde las primeras etapas.

En Canarias, la Consejería de Educación ha puesto en marcha un plan piloto para abrir nuevas aulas públicas de 0 a 3 años, priorizando municipios con baja oferta o alta demanda y reutilizando infraestructuras en desuso. La iniciativa, enmarcada en el Plan Estratégico de Educación Infantil, se evalúa de forma continua para asegurar su adecuación a las necesidades reales del alumnado.

Fundamentos jurídicos

Esta actuación se sustenta en:

- *El Estatuto de Autonomía de Canarias* (Ley Orgánica 1/2018), que reconoce el derecho a una educación pública, gratuita y de calidad, y atribuye a la Comunidad Autónoma competencias para el desarrollo legislativo y la ejecución en materia de enseñanza no universitaria, incluida la Educación Infantil.
- *La Ley Orgánica 2/2006, de Educación*, que establece la obligación de las Administraciones Públicas de ampliar progresivamente la oferta de plazas públicas de 0 a 3 años.
- *La Ley Canaria 6/2014 de Educación no Universitaria*, que define la Educación Infantil en dos ciclos (0-3 y 3-6 años), y atribuye al Gobierno autonómico la planificación de su oferta, el diseño del currículo y la adecuación de infraestructuras, incluyendo el aprovechamiento de espacios infrautilizados.
- *Normativa reglamentaria*, como el Decreto 201/2008 y el Decreto 196/2022, que regulan los contenidos y requisitos de los centros de Educación Infantil en Canarias, y el Real Decreto 95/2022, que establece las enseñanzas mínimas en esta etapa.
- *Resoluciones estatales* en el marco del Mecanismo de Recuperación y Resiliencia (Componentes 21 y 22), que financian la creación de plazas públicas para menores de 3 años.

LA ESCUELA DE EDUCACIÓN INFANTIL. GRADO DE MAESTRO/A EN EDUCACIÓN INFANTIL

- *La Ley 39/2015*, que permite la retroactividad de actos administrativos favorables, y el Reglamento Orgánico de la Consejería aprobado por Decreto 84/2024.

La Orden correspondiente autoriza nuevas aulas del segundo y tercer curso del primer ciclo de Educación Infantil (o mixtas) para el curso 2024-2025, condicionadas a la finalización de las obras y equipamiento necesario. La Consejería realizará el seguimiento de esta experiencia piloto y evaluará sus resultados con vistas a su posible consolidación.

6. LA ESCUELA INFANTIL EN EL CONTEXTO INTERNACIONAL

A nivel internacional se observan grandes diferencias en la organización escolar y en los procesos de enseñanza y aprendizaje, determinadas por factores sociales, económicos, culturales y religiosos. La UNESCO, en su informe global de 2024, advierte que el 37% de los niños y niñas en el mundo —más de 300 millones— no alcanzará niveles mínimos de competencia en lectura para 2030 si no se toman medidas urgentes. Desde 1990, este organismo ha insistido en la importancia de la primera infancia, subrayando la necesidad de protección y educación desde el inicio de la vida. Su reciente informe global sobre la atención y educación en la primera infancia (ECCE) aporta recomendaciones clave para mejorar este ámbito a nivel mundial.

En general, los programas internacionales se han desarrollado bajo dos enfoques: unos con carácter asistencial, centrados en la custodia, y otros con objetivos educativos vinculados al currículum escolar. Sin embargo, en las últimas décadas ha cobrado fuerza la perspectiva de integrar ambas dimensiones, con el fin de atender de manera conjunta las necesidades de la infancia, las familias y la sociedad. De forma creciente, se reconoce la educación temprana como una responsabilidad compartida con el entorno social, más allá de la familia, aunque persisten diferencias relacionadas con la concepción de la infancia, la equidad y la accesibilidad en cada país.

En Europa, el informe Eurydice (2023, 2025) evidencia variaciones significativas en el compromiso público para ofrecer plazas de educación infantil, en los requisitos del personal y en las directrices educativas. Aun así, se aprecia una tendencia común hacia la integración de aprendizajes adaptados a los distintos momentos evolutivos, reconociendo la etapa temprana como base de los aprendizajes futuros. En este contexto, la atención se orienta también a la prevención y al apoyo de la infancia en situación de riesgo, en un escenario marcado por la transformación de las estructuras familiares.

La escolarización temprana ha aumentado en la mayoría de países europeos, sobre todo entre los 3 y los 6 años, mientras que en edades inferiores la oferta es más

LA ESCUELA DE EDUCACIÓN INFANTIL. GRADO DE MAESTRO/A EN EDUCACIÓN INFANTIL

limitada, lo que ha impulsado alternativas como grupos de juego y actividades sociales que responden a la necesidad de flexibilidad de las familias.

En otros contextos, como el iberoamericano, la educación infantil combina la protección y el cuidado con la intencionalidad educativa, pero enfrenta retos significativos: ampliar la cobertura gratuita, asegurar financiación suficiente, mejorar la formación profesional, coordinar servicios de atención, y diseñar políticas que garanticen calidad y respeto a la diversidad cultural. Estas dificultades se agravan en entornos sociales precarios, donde la accesibilidad a la educación temprana es clave para promover la igualdad de oportunidades y el desarrollo cultural y económico.

7. TENDENCIAS Y DESAFÍOS ACTUALES EN LA EDUCACIÓN INFANTIL

7.1. ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD Y EDUCACIÓN INCLUSIVA

La Atención a la Diversidad, según la LOMLOE, consiste en implementar medidas educativas que aseguren que todos los y las estudiantes, sin importar sus características, ritmos de aprendizaje o necesidades, accedan a una educación de calidad y desarrollen al máximo sus capacidades. Esta ley promueve una visión inclusiva que considera la diversidad como un valor esencial en la educación, no como una excepción o una condición limitada a ciertos alumnos. La LOMLOE establece la diversidad como un eje central del sistema educativo, garantizando que todos los estudiantes encuentren en la escuela un espacio para aprender y crecer en igualdad. Los Objetivos principales son:

- *Inclusión educativa:* Garantizar la participación activa en el aula ordinaria de estudiantes con diversas necesidades, incluyendo las educativas especiales.
- *Equidad:* Proveer los apoyos necesarios para que cada alumno supere obstáculos y alcance sus metas, respetando sus particularidades.
- *Desarrollo integral:* Fomentar el crecimiento personal, intelectual, social y emocional de cada estudiante.

La atención a la diversidad engloba acciones educativas dirigidas a responder a las distintas características del alumnado: diferencias en capacidades, ritmos, estilos de aprendizaje, motivaciones, intereses y condiciones sociales, culturales, lingüísticas o de salud. Su objetivo es facilitar la adquisición de competencias clave y el cumplimiento de los objetivos de cada etapa educativa. Por ello, los centros incorporan en sus proyectos educativos medidas que permiten una respuesta ajustada a las necesidades individuales.

Estas medidas se dividen en:

- *Generales:* Orientadas a favorecer el aprendizaje y rendimiento de todo el alumnado, incluyendo adaptaciones en la programación, agrupamientos flexibles, refuerzos dentro del grupo ordinario, división de grupos para

LA ESCUELA DE EDUCACIÓN INFANTIL. GRADO DE MAESTRO/A EN EDUCACIÓN INFANTIL

atención individualizada, materias específicas y programas de refuerzo, recuperación o enriquecimiento.

- *Específicas:* Dirigidas a quienes requieren apoyo más individualizado, como estudiantes con necesidades educativas especiales, dificultades de aprendizaje, altas capacidades o que precisan medidas compensatorias. Incluyen adaptaciones curriculares, programas específicos y flexibilización del periodo escolar para quienes tienen altas capacidades.

Frente a la diversidad presente en el aula, existen tres posibles enfoques: ignorar a quienes no alcanzan los objetivos, reducir los contenidos para facilitar el acceso, o bien —como propone Ainscow et al. (2001)— buscar nuevas respuestas pedagógicas que fomenten la participación activa de todos los estudiantes, independientemente de sus características.

En esta línea, la orientación de la UNESCO, expresada en la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad (Salamanca, 1994), se basa en principios fundamentales que siguen siendo vigentes:

- Los centros educativos deben acoger a todos los niños y niñas, sin distinción por sus capacidades físicas, psíquicas, emocionales, étnicas o culturales.
- El concepto de necesidades educativas especiales debe ampliarse a todas las dificultades de aprendizaje, no solo a las asociadas a la discapacidad.
- Las escuelas deben educar con éxito a todo el alumnado, incluidos aquellos con discapacidades graves.
- La educación debe estar centrada en el niño, priorizando la inclusión.
- El proceso educativo debe adaptarse a la diversidad humana, y no al contrario.

Aunque la legislación respalda la atención a la diversidad, esta no puede entenderse como una mera obligación normativa. Debe nacer de la convicción de que la diversidad enriquece y dinamiza el proceso educativo. Implica asumirla como un principio pedagógico que exige nuevas estructuras, enfoques y prácticas en el ejercicio docente. Atender a la diversidad supone explorar diferentes formas de enseñar, promover nuevas formas de interacción en el aula, diseñar estrategias inclusivas que den respuesta a todos los estudiantes, sin excepciones, e involucrar

a las familias como parte activa en el aprendizaje.

Todo ello requiere un compromiso con la innovación pedagógica y con la formación continua del profesorado. Solo desde esta perspectiva será posible valorar la diferencia como una oportunidad de crecimiento colectivo, y no como una dificultad a superar.

La LOMLOE plantea una transformación del sistema educativo hacia un modelo inclusivo donde la diversidad se valore y utilice como recurso para enriquecer el aprendizaje de todos. Dicha ley sitúa la educación inclusiva como pilar fundamental para asegurar una enseñanza de calidad sin distinciones por razones personales o sociales. Subraya la importancia de atender a todos los y las estudiantes, con especial énfasis en quienes se encuentran en situaciones de mayor vulnerabilidad, eliminando barreras que dificulten su acceso, participación o aprendizaje. La educación inclusiva se concibe como un enfoque integral que orienta el sistema educativo hacia la equidad, la participación y el aprendizaje compartido. En este sentido, la LOMLOE destaca la educación inclusiva como:

- *Un derecho universal*, que asegura el acceso de todos los estudiantes a una educación de calidad, independientemente de su situación personal, social o cultural.
- *Un compromiso con la diversidad*, donde el sistema educativo se adapta a las características y necesidades individuales del alumnado.
- *Una estrategia para eliminar obstáculos*, facilitando la plena participación de todos los estudiantes en el entorno escolar.
- *Un modelo de aprendizaje compartido*, que promueve la convivencia, la cooperación y el apoyo mutuo dentro del aula ordinaria.

Además, para avanzar hacia una educación verdaderamente inclusiva, la LOMLOE propone una serie de medidas concretas que permiten adaptar el sistema a la realidad diversa del alumnado:

- *Adaptaciones curriculares y metodológicas*: Se promueve la flexibilidad en los contenidos, métodos de enseñanza y evaluación, para ajustarlos a las necesidades individuales de cada estudiante.

LA ESCUELA DE EDUCACIÓN INFANTIL. GRADO DE MAESTRO/A EN EDUCACIÓN INFANTIL

- *Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA)*: Se impulsa este enfoque como guía para crear entornos educativos accesibles desde el inicio, eliminando barreras y permitiendo la participación activa de todo el alumnado.
- *Recursos y apoyos especializados*: Se contempla la incorporación de profesionales especializados, así como materiales y recursos técnicos adecuados para atender a quienes requieren un acompañamiento más individualizado.
- *Detección temprana y seguimiento personalizado*: Se establecen mecanismos para identificar de forma precoz las necesidades específicas de apoyo educativo, garantizando una respuesta adecuada y sostenida a lo largo del proceso escolar.
- *Medidas compensatorias para contextos vulnerables*: Las administraciones educativas deben desarrollar actuaciones específicas dirigidas a colectivos en situación de desventaja social, económica o cultural, con el fin de favorecer su inclusión y reducir desigualdades.
- *Fomento del trabajo colaborativo*: Se promueven metodologías activas y cooperativas que favorezcan la interacción entre iguales, el respeto mutuo y la creación de entornos inclusivos en el aula.

7.1.1. Diseño Universal para el Aprendizaje en el Marco de la Atención a la Diversidad y la Educación inclusiva

El Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), tal como lo incorpora la LOMLOE, constituye una herramienta esencial para materializar los principios de atención a la diversidad y de educación inclusiva. Su propósito es favorecer la creación de entornos flexibles y accesibles que contemplen desde el inicio la diversidad del alumnado, evitando la necesidad de adaptar a posteriori contenidos o métodos de enseñanza.

El DUA se vincula directamente con los objetivos de la atención a la diversidad, al proponer un diseño curricular flexible que reconoce distintos ritmos, estilos y capacidades de aprendizaje. A través de múltiples formas de representación y expresión del conocimiento, así como de la promoción de la participación activa, contribuye a eliminar barreras que limitan el acceso, la permanencia y el éxito

LA ESCUELA DE EDUCACIÓN INFANTIL. GRADO DE MAESTRO/A EN EDUCACIÓN INFANTIL

escolar, especialmente en el caso del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo.

Desde la perspectiva de la educación inclusiva, el DUA impulsa un modelo en el que todos los estudiantes comparten espacios y experiencias, contando con los apoyos necesarios para desarrollar su máximo potencial. En lugar de diseñar adaptaciones individuales posteriores, el aprendizaje se planifica desde el inicio para todos, reforzando así la equidad, la participación y el desarrollo integral. En este marco, la LOMLOE incorpora el DUA como eje fundamental para construir entornos inclusivos, cuya aplicación se concreta en medidas como:

- *Flexibilidad curricular:* Se promueve la adaptación de contenidos, metodologías y sistemas de evaluación para atender la diversidad del alumnado.
- *Diversidad de vías para aprender y expresarse:* Se ofrecen distintas formas de acceder a la información, procesarla y demostrar lo aprendido, respetando los diferentes modos de aprendizaje.
- *Fomento de la autonomía y la participación:* Se impulsa la implicación activa del alumnado en su propio proceso formativo, favoreciendo la toma de decisiones y la motivación intrínseca.

Además, resulta fundamental destacar los principios que sustentan el DUA dentro de esta normativa:

- *Participación (el porqué del aprendizaje):* Estimular la motivación, el interés y el compromiso con las tareas escolares.
- *Representación (el qué del aprendizaje):* Ofrecer los contenidos a través de diversos formatos (visuales, auditivos, manipulativos), facilitando su comprensión.
- *Acción y expresión (el cómo del aprendizaje):* Permitir que el alumnado demuestre sus aprendizajes de distintas maneras, ya sea oralmente, por escrito o mediante producciones creativas.

Como parte de esta visión inclusiva que promueve la LOMLOE a través del DUA, pueden destacarse, en líneas generales, los siguientes beneficios:

- *Promoción de la educación inclusiva:* Garantiza que todos los estudiantes, independientemente de sus capacidades, estilos de aprendizaje o necesidades específicas, puedan acceder, participar y progresar en el proceso educativo en igualdad de condiciones.
- *Incremento de la motivación y la implicación del alumnado:* Al ofrecer múltiples formas de aprender y expresarse, se potencia el interés, la autonomía y el compromiso de los estudiantes con su propio aprendizaje.
- *Desarrollo de competencias diversas:* El DUA fomenta habilidades cognitivas, emocionales, sociales y comunicativas, contribuyendo al crecimiento integral del alumnado.
- *Reducción de barreras al aprendizaje:* Al planificar desde el inicio con la diversidad en mente, se minimiza la necesidad de adaptaciones posteriores y se crea un entorno más accesible y equitativo para todos.
- *Fortalecimiento de la equidad:* Se asegura que cada estudiante reciba los apoyos que necesita, sin que la atención a la diversidad suponga una segregación o diferenciación excluyente.

El DUA no es solo una estrategia pedagógica, sino un verdadero instrumento de equidad educativa. Su aplicación contribuye a concretar los principios de la LOMLOE en relación con la atención a la diversidad y la educación inclusiva, al valorar las diferencias del alumnado como oportunidades que enriquecen el proceso de enseñanza-aprendizaje y garantizan una educación de calidad para todos.

7.1.2. Respuesta educativa a la diversidad en Educación Infantil: un enfoque flexible e inclusivo

La diversidad es una característica inherente a la etapa de Educación Infantil, donde confluyen múltiples factores que configuran la individualidad de cada niño y niña: capacidades, motivación, entorno familiar, situación sociocultural y rasgos personales como el temperamento o la personalidad (Arnaiz, 2003; Benítez & Aguilar, 2025; Gómez, 2021; Lengua et al., 2024; Navarro-Ariza et al., 2025). Todos los niños y niñas conviven y aprenden en el mismo espacio, por lo que el aula debe atender sus diferentes formas de aprender y desarrollarse. Para ello, es

LA ESCUELA DE EDUCACIÓN INFANTIL. GRADO DE MAESTRO/A EN EDUCACIÓN INFANTIL

fundamental considerar las características personales, familiares y contextuales de los estudiantes y adaptar las metodologías a sus ritmos y estilos de aprendizaje. Personalizar el aprendizaje no solo mejora el rendimiento académico, sino también el desarrollo emocional y la autoestima (López, 2025). Las diferencias en el aula pueden analizarse desde varios niveles:

- *Familiares*, como el estilo de crianza o las relaciones afectivas.
- *Socioculturales*, vinculados al contexto social, económico y cultural.
- *Personales*, que incluyen el estilo de aprendizaje, el ritmo de desarrollo, habilidades comunicativas o posibles dificultades.

Dada esta realidad, se requiere una intervención educativa que, además de atender, compense esas diferencias para evitar que se conviertan en desigualdades (Arnaiz, 2011; Gómez, 2021). Para ello, es esencial diseñar propuestas pedagógicas diversas y activas, organizadas en torno a rutinas y actividades como rincones, sesiones de psicomotricidad o narración de cuentos, articuladas en unidades didácticas o proyectos de interés (Benítez & Aguilar, 2025).

La organización del aula debe ser flexible, tanto en la disposición del espacio como en los agrupamientos. Estos pueden variar entre grupos homogéneos o heterogéneos, dependiendo de los objetivos de cada tarea. Se prioriza el trabajo en pequeño grupo para facilitar la participación y la adaptación al ritmo de cada alumno. El docente actúa como guía y mediador del proceso, ajustando las actividades a las necesidades de cada situación (Arnaiz, 2003, 2011; Mayo, 2022).

En este contexto, el aprendizaje cooperativo se presenta como una estrategia eficaz que posibilita la participación de todos los miembros del grupo en igualdad de condiciones, promoviendo la interacción y el aprendizaje mutuo (Gómez, 2021). Si bien se valoran los agrupamientos heterogéneos, se recomienda que estos sean flexibles y se ajusten a los objetivos educativos.

Además, en Educación Infantil, es fundamental basar la intervención en rutinas estables que brinden seguridad y confianza. Esto permite a los niños relacionarse de manera positiva con sus compañeros y adultos, y desarrollarse de forma equilibrada (Benítez & Aguilar, 2025).

Uno de los principios clave en esta etapa es la enseñanza individualizada. Las actividades deben ajustarse a las capacidades de cada niño o niña, ofreciendo distintos niveles de dificultad. Sin embargo, en muchas aulas aún predominan propuestas homogéneas que no respetan los diferentes ritmos de aprendizaje, lo que dificulta una atención real a la diversidad (López, 2025; Mayo, 2022).

En definitiva, atender a la diversidad en Educación Infantil implica reconocer las diferencias como una oportunidad educativa, proponiendo metodologías abiertas, agrupamientos flexibles y actividades adaptadas que permitan a todos los niños desarrollarse plenamente (Gómez, 2021).

7.2. EDUCACIÓN EMOCIONAL Y BIENESTAR INFANTIL

La educación emocional tiene un papel fundamental reconocido en diversas normativas educativas, tanto a nivel estatal como autonómico. En España, la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, establece en el capítulo dedicado a la Educación Infantil que esta etapa, aunque voluntaria, busca el desarrollo integral del niño en sus dimensiones física, afectiva, social, cognitiva y artística, así como la educación en valores cívicos. Además, su artículo 14 destaca la importancia de atender el desarrollo afectivo y la gestión emocional como competencias esenciales en ambos ciclos de Educación Infantil.

Con la entrada en vigor de la LOMLOE (2020), la educación emocional adquiere una relevancia aún mayor, integrándose como uno de los principios pedagógicos y como una de las siete competencias clave que definen el perfil de salida del alumnado. El artículo 19 de esta ley subraya la importancia de la orientación educativa, la acción tutorial y la educación emocional y en valores. Además, la educación emocional sustenta la competencia personal, social y para aprender a aprender, que incluye la capacidad de autoconocimiento, aceptación, afrontamiento de la incertidumbre y la complejidad, así como el desarrollo de estrategias para resolver conflictos y promover el bienestar propio y colectivo, fomentando la corresponsabilidad.

Dicha ley promueve un enfoque integral que impulsa el desarrollo equilibrado del niño y la niña en todas sus dimensiones. La educación emocional no solo es clave para el aprendizaje, sino también para el bienestar psicológico, proporcionando

LA ESCUELA DE EDUCACIÓN INFANTIL. GRADO DE MAESTRO/A EN EDUCACIÓN INFANTIL

herramientas para gestionar las emociones, mejorar las relaciones interpersonales y enfrentar con seguridad los retos diarios. Asimismo, la ley apuesta por situaciones de aprendizaje que parten de los intereses de los niños y niñas, favoreciendo la interacción, la reflexión y la aplicación práctica en contextos reales. Esto contribuye a fortalecer la autoestima, fomentando una imagen positiva y realista de sí mismos, y mejora la convivencia al facilitar la identificación y regulación emocional, permitiendo resolver conflictos pacíficamente. Todo ello contribuye a crear un ambiente escolar acogedor que favorece un desarrollo integral y equitativo desde la primera infancia.

Educación emocionalmente implica reconocer y validar las emociones propias y ajenas, ayudar a identificarlas y nombrarlas, enseñar formas adecuadas de expresión y relación, establecer límites, fomentar el respeto mutuo y promover estrategias para resolver conflictos de forma positiva. (Bisquerra & Chao Rebolledo, 2021; Mendoza & Vargas, 2025). Este es un proceso continuo y permanente que busca fortalecer las capacidades emocionales para alcanzar un bienestar personal y social duradero, dotando a las personas de competencias esenciales para afrontar los desafíos que se presentan a lo largo de la vida (Boconzaca et al., 2025; García-Fernández, 2024).

Además, la educación emocional integra el pensamiento, la emoción y la acción, favoreciendo una respuesta equilibrada a los problemas sin afectar la autoestima, tal como señalan Bach y Darder (2002). Por ello, debe iniciarse en la Educación Infantil, etapa crucial para el desarrollo de la personalidad, la autonomía y la conciencia emocional, momento en que los niños y niñas comienzan a reconocer y regular sus emociones (Cepas et al., 2017; Torres & Robalino, 2025).

Tanto la familia como la escuela son contextos imprescindibles para el desarrollo de la inteligencia emocional. La intervención temprana es esencial, ya que la plasticidad cerebral en los primeros años facilita un aprendizaje integral que abarca aspectos cognitivos, sociales, afectivos y lingüísticos (Olhaberry & Sieverson, 2022). Trabajar la educación emocional desde la infancia mejora la autoestima, la convivencia, la resolución de conflictos y el rendimiento académico, a la vez que previene conductas disruptivas y fomenta actitudes positivas hacia uno mismo, los

demás y el entorno escolar (Ensuncho & Aguilar, 2022; Moreno et al., 2023; Sisalema et al., 2025).

Para que la educación emocional sea efectiva, el profesorado debe estar bien formado y asumir un papel mediador y facilitador, creando un entorno seguro, afectivo y de confianza donde los niños puedan expresar libremente sus emociones y sentirse valorados (Sánchez & Grané, 2025; López, 2005). Así se promueve un aprendizaje sólido y una exploración del entorno basada en la seguridad emocional (González-Herrera et al., 2025).

En conclusión, la educación emocional es un proceso educativo imprescindible que debe comenzar en la infancia y prolongarse a lo largo de la vida, ya que favorece el bienestar integral y la adaptación social, constituyéndose como un objetivo prioritario en la formación de niños y niñas (Rodríguez et al., 2025; Sisalema et al., 2025; Tabango et al., 2025). Diversos estudios recientes respaldan esta afirmación, destacando la importancia de integrar la educación emocional en los currículos educativos y la capacitación docente (Sisalema et al., 2025; Torres & Robalino, 2025).

7.3. DIGITALIZACIÓN EN LA PRIMERA INFANCIA: OPORTUNIDADES Y RIESGOS

Las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) se presentan como aliadas claves en el proceso educativo. Cuando se integran de forma adecuada en estrategias pedagógicas innovadoras y bien planificadas, pueden facilitar un aprendizaje más personalizado, flexible y adaptado a las necesidades particulares de cada estudiante. Además, promueven un modelo educativo más interactivo, lúdico y participativo, que estimula la creatividad y el pensamiento crítico desde edades tempranas (Alonso-Sainz, 2022, Cano, 2025; Gómez, 2025; Nicolás, 2025; Rêgo et al., 2024).

Durante los últimos años, el acceso a recursos educativos digitales ha crecido de manera significativa. Hoy es posible consultar materiales de aprendizaje y contenidos escolares casi en cualquier momento y lugar, gracias a dispositivos conectados a internet (Torres et al., 2023). Estas herramientas permiten reforzar

LA ESCUELA DE EDUCACIÓN INFANTIL. GRADO DE MAESTRO/A EN EDUCACIÓN INFANTIL

lo aprendido en las aulas, motivar el aprendizaje autónomo y fortalecer el vínculo entre escuela y familia (García-Peñalvo et al., 2021).

La creciente disponibilidad de dispositivos móviles y plataformas digitales ha ampliado el desarrollo de habilidades necesarias para la vida en entornos digitales. El aprendizaje no se limita al aula: muchas actividades escolares, como la realización de deberes o proyectos, ya se realizan en casa mediante herramientas digitales (Martínez & Sánchez, 2022). Según la OCDE, los estudiantes latinoamericanos usan con mayor frecuencia estos dispositivos para actividades escolares que sus pares de otros países miembros de la organización, en parte gracias a programas como "Un portátil por niño", que permiten llevar la tecnología educativa al entorno familiar (Organización de Estados Iberoamericanos, 2016; OCDE, 2020).

Sin embargo, esta transformación digital también ha puesto en evidencia la brecha digital. Aunque el uso medio de dispositivos digitales es similar entre países latinoamericanos y los de la OCDE, el acceso equitativo no lo es (CEPAL, 2021). En América Latina, las desigualdades sociales y económicas generan una diferencia marcada entre quienes pueden aprovechar las oportunidades tecnológicas y quienes quedan al margen (CEPAL, 2021; Pérez, 2025). Esta desigualdad digital refuerza otras formas de exclusión, afectando principalmente a los sectores más vulnerables (Rodríguez & López, 2023).

Las familias con acceso a internet y a tecnologías de calidad tienen una gran ventaja: pueden acompañar el aprendizaje de sus hijos mediante contenidos educativos digitales, aplicaciones interactivas y recursos multimedia. Esto puede mejorar no solo el rendimiento académico, sino también el desarrollo socioemocional, cognitivo y comunicativo de niñas y niños (Santos & Osório, 2008).

A su vez, las instituciones educativas también pueden incrementar su eficiencia, alcance y calidad mediante el uso de estas herramientas tecnológicas, siempre que la implementación vaya acompañada de formación docente y políticas públicas que garanticen un acceso equitativo (Rodríguez & López, 2023).

7.3.1. Transformación digital y sus implicaciones en el desarrollo infantil

La tecnología ha acompañado históricamente al ser humano en todas sus actividades cotidianas, sin embargo, la transformación tecnológica del siglo XXI ha revolucionado esta relación, generando una presencia constante y transversal en todos los ámbitos de la vida. Esta transformación digital ha llegado para quedarse, y aprender a convivir con ella se ha vuelto una necesidad ineludible para el desarrollo personal y social (UNESCO, 2024).

En los últimos años, el avance de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) ha generado importantes cambios en la forma en que accedemos al conocimiento, nos comunicamos y participamos en la sociedad. Reconociendo su importancia, la Asamblea General de las Naciones Unidas declaró en 2012 el acceso a internet como un derecho humano fundamental, por su papel en el desarrollo individual y colectivo (Organización de las Naciones Unidas, 2012).

Internet permite la transmisión instantánea de información en campos como la ciencia, la educación, el arte o la política. No obstante, esta accesibilidad también plantea riesgos, especialmente en la infancia, al no garantizar que toda la información sea veraz o adecuada. Por ello, resulta fundamental enseñar tanto a niños como a adultos a identificar fuentes fiables y utilizar la tecnología de manera crítica, segura y responsable (Guevara-Andino, 2024; Taco et al., 2024).

La digitalización ha modificado incluso el modo en que se concibe el desarrollo humano. La incorporación de tecnologías móviles y el acceso masivo a dispositivos inteligentes han transformado la forma de vivir de las personas.

Desde la perspectiva del desarrollo infantil, no se puede obviar el espacio digital como un entorno que forma parte del contexto de crecimiento. La teoría ecológica del desarrollo de Bronfenbrenner (1991) señala que el desarrollo humano está influido por los entornos en los que el niño interactúa, tradicionalmente el hogar, la escuela y el grupo de pares. Sin embargo, hoy se debe añadir el entorno digital como un espacio relevante que afecta directamente a su desarrollo cognitivo, social y emocional (Alonso-Sainz, 2022; Burns & Gottschalk, 2019).

Este nuevo paradigma implica que los niños y niñas de generaciones recientes han estado expuestos a la tecnología desde edades muy tempranas, lo cual tiene implicaciones profundas. La plasticidad cerebral durante los primeros años de vida hace que las experiencias tempranas, incluida la exposición a dispositivos digitales, puedan tener un impacto duradero, tanto positivo como negativo (Campos, 2010; Contreras-Silva et al., 2023). Por esta razón, se subraya la importancia de que el uso de la tecnología sea supervisado por adultos y se mantenga en equilibrio con otras experiencias esenciales para el desarrollo, como el juego, la exploración del entorno natural y la interacción social directa (Muñiz-Muñoz, 2025).

No se trata únicamente del tiempo frente a las pantallas, sino del tipo de contenido consumido y de la calidad de las interacciones que se producen a través de los dispositivos. El uso de la tecnología puede favorecer el aprendizaje, la creatividad y la comunicación, siempre que se integre de forma adecuada y reflexiva en la vida del niño, y no como un sustituto de las relaciones humanas o del juego activo (Mera et al., 2025).

La transformación digital ha modificado el ecosistema del desarrollo infantil. Por tanto, es indispensable acompañar a los niños en su relación con la tecnología, ofreciéndoles entornos digitales seguros, experiencias educativas de calidad y referentes adultos que promuevan un uso consciente, ético y equilibrado de estas herramientas. Solo así será posible garantizar que la tecnología contribuya al desarrollo integral y saludable desde las primeras etapas de la vida (Salto-Cambizaca, 2025).

7.3.2. Educación digital temprana: retos y posibilidades

La LOMLOE (Ley Orgánica de Modificación de la LOE) aborda la digitalización en la primera infancia integrándola de manera transversal y equilibrada dentro del proceso de aprendizaje. Se promueve el desarrollo de la competencia digital desde edades tempranas, siempre bajo la supervisión adulta y respetando el equilibrio con otras actividades fundamentales para el desarrollo integral.

Esta ley modifica la LOE para que los objetivos relacionados con lo digital puedan desarrollarse tanto de forma analógica como digital en Educación Infantil y el primer curso de Primaria. Así, el uso de tecnologías en esta etapa no se considera

LA ESCUELA DE EDUCACIÓN INFANTIL. GRADO DE MAESTRO/A EN EDUCACIÓN INFANTIL

un fin en sí mismo, sino una herramienta que debe emplearse de forma reflexiva y complementaria a otros métodos de aprendizaje.

El enfoque de la LOMLOE en la digitalización en la primera infancia se basa en varios aspectos clave:

- *Integración transversal:* La competencia digital se trabaja a través de distintas áreas y materias sin que exista una asignatura específica sobre digitalización en esta etapa.
- *Desarrollo de habilidades:* Se pretende que los niños adquieran capacidades para acceder a la información, comunicarse y crear contenidos mediante medios digitales, promoviendo un uso seguro y responsable.
- *Equilibrio y supervisión:* Se enfatiza la necesidad de que el uso de la tecnología esté siempre supervisado por adultos y se compagine con otras actividades esenciales, como el juego, la interacción social y el contacto con la naturaleza.
- *Adaptación a las necesidades:* Se reconoce que las habilidades digitales no son innatas y que los niños requieren la guía y acompañamiento de adultos para aprender a utilizar la tecnología correctamente y prevenir posibles riesgos.

Además, la LOMLOE establece otras consideraciones importantes:

- *Uso responsable y saludable:* Fomenta un uso equilibrado, saludable y sostenible de las tecnologías digitales, tanto para el aprendizaje como para la participación social.
- *Formación del profesorado:* Destaca la necesidad de que los docentes estén capacitados para integrar la tecnología de forma pedagógica y adaptarse a los cambios tecnológicos.
- *Participación de las familias:* Reconoce el papel fundamental de las familias en la alfabetización digital, promoviendo un uso equilibrado y seguro en el entorno familiar.

LA ESCUELA DE EDUCACIÓN INFANTIL. GRADO DE MAESTRO/A EN EDUCACIÓN INFANTIL

- *Monitoreo de los efectos:* Señala la importancia de que las administraciones educativas supervisen los impactos de la tecnología en la primera infancia, garantizando su uso con criterios pedagógicos adecuados.

La LOMLOE plantea una digitalización reflexiva y equilibrada en la primera infancia, que impulse el desarrollo de habilidades digitales sin descuidar el juego, la interacción social y la supervisión adulta. Las TIC, utilizadas de manera responsable y supervisada, ofrecen beneficios educativos como la motivación, la interactividad, la creatividad y la inclusión, además de diversificar estrategias didácticas y facilitar la comunicación en el aula. Integrarlas desde edades tempranas ha promovido la actualización de las prácticas docentes y favorece el aprendizaje de los niños, especialmente de aquellos con mayor actividad cognitiva, aprovechando la plasticidad cerebral de los “nativos digitales”.

No obstante, el uso excesivo de pantallas presenta riesgos significativos. Estudios muestran que puede afectar el desarrollo del lenguaje, la concentración, la sociabilidad, la creatividad, el control de impulsos y aumentar el riesgo de obesidad, depresión y adicciones. Por ello, organismos como la OMS recomiendan que menores de dos años eviten el contacto con pantallas y que los niños de 3 a 4 años no superen una hora diaria. La evidencia indica que el aprendizaje efectivo en la primera infancia se logra principalmente mediante la acción directa, la exploración práctica y la interacción con adultos y pares.

La alfabetización digital debe implementarse de forma consciente, con el acompañamiento de familias, educadores e instituciones, asegurando un uso seguro, equitativo y complementario al juego, la lectura, la música y otras actividades que favorecen un desarrollo cognitivo, emocional y social completo. De esta manera, las TIC se convierten en un recurso pedagógico valioso, pero siempre subordinado al bienestar integral del niño y la niña.

La obra *Infancia y pantallas: evidencias actuales y métodos de análisis* recoge investigaciones que muestran que, antes de los dos años, el 80,3% de los niños ya miraba televisión y el 37,4% utilizaba dispositivos móviles. Esto puede dificultar que los pequeños transfieran la información de la pantalla al mundo real. Asimismo, se enfatiza la necesidad de que las más de 100,000 aplicaciones catalogadas como “educativas” para niños menores de seis años cumplan

LA ESCUELA DE EDUCACIÓN INFANTIL. GRADO DE MAESTRO/A EN EDUCACIÓN INFANTIL

realmente con este propósito, y se destaca el acompañamiento adulto para guiar el aprendizaje con tecnología (Infancia y pantallas, s.f.).

Por su parte, Rafa Guerrero en *El cerebro infantil y adolescente: claves y secretos de la neuroeducación* advierte que el uso abusivo de dispositivos electrónicos puede provocar baja tolerancia a la frustración, dificultades para concentrarse, poca imaginación y creatividad, necesidad constante de estímulos, exigencia de inmediatez, reducción de la sociabilidad, problemas para controlar impulsos, dificultades para planificarse y regular emociones, así como un mayor riesgo de desarrollar adicciones (Guerrero, s.f.). Por ello, propone fomentar el contacto con entornos naturales y actividades al aire libre con otras personas.

El libro *La capacidad cerebral en la primera infancia: cómo lograr un desarrollo óptimo* señala que la tecnología está modificando profundamente el desarrollo cerebral. Mientras fortalece algunas habilidades cognitivas, como la rapidez para reaccionar a estímulos visuales y la percepción periférica, también genera atención parcial continua, lo que implica una atención limitada a muchas cosas sin centrarse en ninguna en profundidad. El uso excesivo de dispositivos digitales puede causar fatiga, irritabilidad y distracción, además de afectar habilidades sociales. Por ello, recomienda evitar pantallas en menores de dos años y usar estas herramientas en edades mayores solo para apoyar el aprendizaje de canciones o cuentos, complementándolo con actividades como hablar, cantar, leer, escuchar música y jugar, dado que el aprendizaje en la infancia ocurre principalmente a través de la acción directa (Capacidad cerebral, s.f.).

El artículo *Impacto del uso de pantallas en edades tempranas* concluye que los niños menores de dos años necesitan exploración práctica e interacción social con cuidadores para desarrollar sus habilidades cognitivas, lingüísticas, motoras y socioemocionales. Debido a su inmadurez en habilidades simbólicas, memoria y atención, no pueden aprender efectivamente mediante medios digitales como lo hacen con los cuidadores. Por tanto, no se recomienda el uso de dispositivos para el aprendizaje en estas edades, ya que la evidencia de sus beneficios es limitada (Impacto del uso de pantallas, s.f.).

Las tecnologías de la información y comunicación (TIC) representan un recurso valioso para mejorar la educación en la primera infancia, siempre que se empleen

de manera consciente y cuidadosa. La alfabetización digital de niñas y niños debe ser un esfuerzo conjunto entre familias, educadores e instituciones, asegurando un acceso seguro y equitativo que favorezca el pleno desarrollo de cada menor en una sociedad cada vez más digital. Aunque el uso de dispositivos digitales está ampliamente extendido, es fundamental que los adultos regulen y supervisen el tiempo que los niños y adolescentes dedican a las pantallas, para promover un crecimiento saludable y equilibrado.

7.4. DESARROLLO PROFESIONAL Y FORMACIÓN CONTINUA EN EDUCACIÓN INFANTIL

La LOMLOE destaca la importancia de que los y las docentes cuenten con las competencias necesarias para brindar una educación de calidad, por lo que incluye medidas específicas para fomentar su formación continua y desarrollo profesional en todo el territorio nacional. Para ello, establece programas de formación permanente orientados a dotar a los educadores de las herramientas y habilidades que les permitan adaptarse a los cambios educativos y mejorar sus prácticas pedagógicas, con especial atención a áreas como la inclusión, el uso de tecnología en el aula y la atención a la diversidad.

Además, la ley promueve la creación de redes y comunidades de aprendizaje entre docentes, facilitando el intercambio de experiencias, recursos y buenas prácticas, lo que enriquece y potencia el aprendizaje colaborativo. También contempla la necesidad de implementar evaluaciones justas y objetivas del desempeño docente, priorizando sistemas formativos que reconozcan su trabajo y compromiso, y que ofrezcan retroalimentación constructiva para su desarrollo profesional.

Según el artículo 102 de la LOMLOE, la formación permanente del profesorado es un derecho y una obligación para todos los docentes, y una responsabilidad compartida entre las Administraciones educativas y los centros escolares. Los profesores pueden elegir voluntariamente la formación que consideren más adecuada para mejorar su práctica.

Estas actividades formativas consisten en actualizaciones científicas, didácticas y profesionales que se realizan periódicamente, aunque su horario varía según la

LA ESCUELA DE EDUCACIÓN INFANTIL. GRADO DE MAESTRO/A EN EDUCACIÓN INFANTIL

comunidad autónoma. Algunas regulaciones establecen que estas formaciones no deben impartirse en horario lectivo, mientras que otras lo permiten dependiendo del tipo de formación, como sucede con los proyectos específicos de los centros.

Los planes de formación se diseñan y ejecutan desde los Centros de Profesores y de Recursos de cada comunidad autónoma, siguiendo las prioridades e indicaciones del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes (MEFD). La organización de estas actividades corresponde tanto al MEFD, a través del Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado (INTEF), como a las comunidades autónomas, que cuentan con autonomía para definir sus líneas prioritarias, contenidos y entidades responsables de impartir la formación. Por su parte, los centros educativos elaboran planes propios que responden a sus necesidades y objetivos específicos.

En cuanto a la red institucional dedicada a la formación, los Centros de Profesores y de Recursos tienen la función de organizar y desarrollar los planes formativos en su ámbito, promover equipos interinstitucionales para difundir conocimientos, facilitar recursos para mejorar la práctica docente y fomentar la innovación educativa. Estos centros ofrecen apoyo a diversos colegios y centros de educación primaria y secundaria, brindando recursos, asesoría y acompañamiento en iniciativas de mejora.

Asimismo, el artículo 3 de la Orden EDU/2886/2011 señala otras entidades vinculadas a la formación permanente del profesorado, como el Instituto de Formación del Profesorado, Investigación e Innovación Educativa, el Instituto de Tecnologías Educativas y otras unidades administrativas ministeriales relacionadas con esta área. También participan las Consejerías de Educación en el Exterior, las Direcciones Provinciales y los Centros de Profesores y de Recursos de Ceuta y Melilla, junto con diversas administraciones, universidades e instituciones públicas y privadas sin ánimo de lucro, que colaboran mediante convenios para garantizar una oferta formativa amplia y diversificada.

Resumen

- El sistema educativo español tiene como base los principios de la Constitución (1978).
- Un proceso de enseñanza-aprendizaje de calidad defiende la igualdad de oportunidades y derechos aboga por el desarrollo social y personal del alumnado, evitando situaciones de discriminación.
- El Real Decreto 95/2022, de 1 de febrero, tiene el objeto de establecer la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Infantil.
- En el contexto internacional se registran diferencias en la organización escolar y los procesos de enseñanza y aprendizaje, en función del contexto social, económico, cultural y religioso de los países.

CONCLUSIONES

A lo largo de la historia, la construcción del entorno educativo ha ido evolucionando, pasando de una perspectiva fundamentalmente asistencial, para llegar a la concreción de una institución con intencionalidad educativa que acoge una mirada global en el desarrollo de la persona, tratando de fomentar el interés y las capacidades para favorecer la adquisición de aprendizajes en convivencia con los demás, en un entorno con los recursos necesarios para que esto sea posible.

La escuela como organización supone un engranaje que engloba aspectos estructurales, procedimentales, relacionales y culturales. Cada una de estas dimensiones atiende a elementos concretos y, a su vez, ejerce influencia en la construcción de las demás. La comprensión de cada una de estas dimensiones permite obtener una perspectiva de la realidad educativa de cada centro concreto, identificando sus características específicas, destacando sus necesidades y competencias a la hora de crear entornos educativos de calidad.

El escenario español de la educación Infantil apuesta por una enseñanza que integra las necesidades de la infancia y su momento evolutivo, las familias y el momento social, apostando por la creación de contextos educativos en igualdad de condiciones y capaz de acoger y dar respuesta a la diversidad en general.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alonso-Sainz, E. (2022). Las TIC en la etapa de educación infantil: una mirada crítica de su uso y reflexiones para las buenas prácticas como alternativa educativa. *Vivat Academia*, 241-263. <http://doi.org/10.15178/va.2022.155.e1371>
- Ancheta-Arrabal, A. (2019). Equidad y educación de la primera infancia en la agenda educativa mundial. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 17(1), 47-59. doi:<https://dx.doi.org/10.11600/1692715x.17102>
- Ancheta-Arrabal, A., Romero-Crespo, J. A. y Gabaldón-Estevan, D. (2022). Educación y equidad en la primera infancia. El caso de las aulas de 2 años en los centros públicos de la Comunidad Valenciana. *Papers*, 107 (3), e3066. <https://doi.org/10.5565/rev/papers.3066>
- Andrades-Moya, J. (2024). *Introduciendo componentes metodológicos a la convivencia escolar*. RBEDU.
- Antúnez, S. (1998). *Claves para la organización de centros escolares*. Horsori.
- Antúnez, S. (1999). *El trabajo en equipo de los profesores y profesoras: Factor clave para la mejora educativa*. *Revista Educación y Pedagogía*, 7(14), 89-102.
- Araneda, D. S. (2019). Los componentes que caracterizan (la conceptualización) de las prácticas de la convivencia escolar. *REIDU*, 1(1), 65-93. <https://doi.org/10.54802/r.v1.n1.2019.11>
- Arnaiz, P. (2003). *Educación inclusiva: una escuela para todos*. Málaga: Aljibe.
- Arnaiz, P. (2011). Luchando contra la exclusión: buenas prácticas y éxito escolar. *Revista de Innovación Educativa*, 21, 23-35.
- Arnaiz-Sánchez, P., Alcaraz-García, S., & Caballero-García, C. M. (2024). Significados atribuidos a la educación inclusiva por la comunidad educativa. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 27(3), 135-152. <https://doi.org/10.6018/reifop.617101>

- Asegurado, A. y Marrodán, J. (2020). *La LOMLOE y su análisis. Una mirada técnica*. ANELE.
- Ayala Zadok, & Benoliel, P., & Schechter, C. (2024). Organizational resilience and transformational leadership for managing complex school systems. *Frontiers in Education*, 9. <https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1333551>
- Bach, E., & Darder, P. (2002). *Sedúcete para seducir. Vivir y educar las emociones*. Paidós.
- Balón Soriano, M. E. (2025). Impacto en la gestión educativa para atender la diversidad en tiempos de pandemia. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 6(1), 1564-1577. <https://doi.org/10.56712/latam.v6i1.3436>
- Beltrán, J., & San Martín, E. (2000). *Diseñar la coherencia escolar*. Morata.
- Benítez Gavira, R., & Aguilar, S. (2025). *Atendiendo a la diversidad en Educación Infantil*. Universidad de Cádiz.
- Bisquerra Alzina, R., & Chao Rebolledo, C. (2021). Educación emocional y bienestar: por una práctica científicamente fundamentada. *Revista internacional de educación emocional y bienestar*, 1(1), 9-29. <https://doi.org/10.48102/rieeb.2021.1.1.4>
- Boconzaca Chunchi, M. D. J., Boconzaca Chunchi, M. E., Mayorga Capa, D. I., Atencia Armijos, P. A., & Iñaguazo Jordan, S. V. (2025). Inteligencia Emocional como Pilar del Desarrollo Socioemocional en el Nivel Inicial. *Revista Científica Multidisciplinar SAGA*, 2(1), 42-54. <https://doi.org/10.63415/saga.v2i1.29>
- Bronfenbrenner, U. (1991). *La ecología del desarrollo humano: Experimentos en entornos naturales y diseñados*. Paidós.
- Burbano Pérez, E. Y. (2020). Importancia de la cultura organizacional en el desarrollo de las instituciones educativas. *Societas*, 10(2), 45-59. <https://doi.org/10.35622/j.societas.2020.02.004>
- Burns, T., & Gottschalk, F. (2019). *Educating 21st Century Children: Emotional Well-Being in the Digital Age. Educational Research and Innovation*. OECD

- Publishing. 2, rue Andre Pascal, F-75775 Paris Cedex 16, France.
- Čamber Tambolaš, A., Vujičić, L., & Jančec, L. (2023). Relationship between structural and social dimensions of school culture. *Frontiers in Education*, 7. <https://doi.org/10.3389/feduc.2022.1057706>
- Cano Fernández, C. M. (2025). Influencia de las TIC y redes sociales en la educación: una mirada a las políticas públicas que las propician. *Diálogos Educativos*, 1(01), 38–53. <https://doi.org/10.5281/zenodo.15150769>
- Cantuña Quilumba, R. H., & Lima Yopez, A. A. (2020). Cultura escolar, eslabón fundamental para la educación inclusiva. *Portal de la Ciencia*, 1(2), 105-117. <https://doi.org/10.51247/pdlc.v1i2.293>
- Capera Figueroa, J. J. (2023). Planificación educativa en los procesos pedagógicos en el marco de la praxis formativa del educador crítico en la escuela. *Revista nuestraAmérica*, (22), 1-12. <https://doi.org/10.5281/zenodo.10357325>
- Cárdenas-Tapia, M. J., Callinapa-Lupaca, E. A., Canaza-Turpo, C. F., Cateriano, A., Cayllahua, J., & Calsin, A. (2022). Gestión educativa: dimensiones, factores y desafíos para la transformación de la escuela. *Revista Revoluciones*, 4(9), 102–134. <https://doi.org/10.35622/j.rr.2022.09.008>
- Carpio Tavares, C. R., Campos Bonin, C. G., Sancan Granoble, D. C., & Dután Jiménez, M. R. (2025). El rol del líder educativo, sus habilidades interpersonales y corresponsabilidad en la consolidación del clima y cultura organizacional. *Recimundo*, 9(1), 65-78. [https://doi.org/10.26820/recimundo/9.\(1\).enero.2025.63-78](https://doi.org/10.26820/recimundo/9.(1).enero.2025.63-78)
- Catalán Cueto, J. P., Villalobos Lara, R., & Muñoz Urtubia, C. E. (2020). Comunidades Profesionales de Aprendizaje (CPA): Una Revisión Teórica para la Gestión Directiva y el Logro del Liderazgo Pedagógico en las Escuelas del Siglo XXI. *Fronteiras: Journal of Social, Technological and Environmental Science*, 9(3), 462-477. <http://dx.doi.org/10.21664/2238-8869.2020v9i3.p462-477>
- Cea Anfossi, P., García Ramírez, L., Nail Kröyer, O., & Paredes Ulloa, D. (2018). Gestión participativa en directivos para el abordaje de la convivencia escolar en instituciones educativas municipalizadas. *Revista Ibero-americana de*

Educación, 76(2), 153–184.

Cepa Serrano, A., Heras Sevilla, D., & Fernández Hawrylak, M. (2017). La educación emocional en la infancia: una estrategia inclusiva. *Aula abierta*, 46(2), 73.

Coll Salvador, C., & Martín Ortega, E. (2021). La LOMLOE, una oportunidad para la modernización curricular. *Avances En Supervisión Educativa*, 35. <https://doi.org/10.23824/ase.v0i35.731>

de la Fuente-González, S., Menéndez Álvarez-Hevia, D., & Rodríguez-Martín, A. (2025). Diseño Universal para el Aprendizaje. Una revisión sistemática de su papel en la formación docente. *Alteridad*, 20(1), 113–128. <https://doi.org/10.17163/alt.v20n1.2025.09>

Díez, R. (2019). Sociedad civil y movimientos sociales. Entre el cambio y la organización social. *Revista Española de Sociología*, 28(1). <https://doi.org/10.22325/fes/res.2018.55>

Díez Gutiérrez, E. J. (2019). *Neoliberalismo educativo: educando al nuevo sujeto neoliberal*. Ediciones Octaedro.

Dron, J. (2013). Soft is hard and hard is easy: Learning technologies and social media. *Form@ re-Open Journal per la formazione in rete*, 13(1), 32-43. <https://doi.org/10.13128/formare-12613>

Ensunchó Hoyos, C. F., & Aguilar Rivero, G. E. (2022). La educación emocional: un nuevo paradigma. *Revista Digital Educación Y Territorios*, 1(2), 2–27. Recuperado a partir de <https://revistas.udea.edu.co/index.php/rdet/article/view/348085>

Eos Trinidad, J. (2024). An organizational sociology of education: Using structural, network, and ecological perspectives to study schools. *Sociological Inquiry*, 94(4), 968-993. <https://doi.org/10.1111/soin.12583>

Eurydice (2023). *Indicadores estructurales 2023 - Educación y cuidado infantil temprano*. Recuperado de <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/publications/structural-indicators-monitoring-education-and-training-systems-europe-2023-early>

- Eurydice (2025). *Datos clave sobre la educación y cuidado infantil temprano en Europa*. Recuperado de <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/publications/key-data-early-childhood-education-and-care-europe-2025>
- Felices Cañabate, R., García Rodríguez, L., López Mellado, J., Molina Martínez, R., Ramos Andreu, F. y Trueba Sánchez, V. (2016). La organización escolar en torno a una experiencia innovadora. En *Encuentro de Investigación del Alumnado: EIDA 2016* (pp. 98-118). Editorial Universidad de Almería (edual).
- Fernández-Enguita, M. (2015). El desarrollo docente en los escenarios del currículum y la organización. *Profesorado, Revista De Currículum y Formación Del Profesorado*, 8(1), 20.
- Fernández-Enguita, M. (Coord.) (2020). La Organización Escolar. Repensando la caja negra para poder salir de ella. *Una acción Educativa comprometida con el desarrollo humano*. Colección Diálogo. ANELE-REDE.
- Fuentes-Sordo, O. E. (2015). La organización escolar. Fundamentos e importancia para la dirección de las instituciones educativas. *VARONA*, 61, 3-6.
- Fullan, M. (2020). *Liderar en una cultura de cambio*. Ediciones Morata.
- Gairín, J. (1996). *La organización escolar: contexto y texto de actuación*. La Muralla.
- García-Fernández, M. J. (2024). Aprender con el corazón: la influencia de las emociones en el aula de Educación Infantil y Primaria. *Revista Iberoamericana de Investigación en Educación Básica*, 11(2), 45-60.
- Gil-Flores, J., Rodríguez-Santero, J., & Ortiz-de-Villate, C. (2024). Teaching practices and organisational aspects associated with the use of ICT. *Large-scale Assessments in Education*, 12, Article 26. <https://doi.org/10.1186/s40536-024-00215-w>
- Gómez Cano, C. A. (2025). Sociedad del conocimiento y educación: tendencias y desafíos. *Hashtag*, 1(2), 15-29. <https://doi.org/10.52143/2346139X.1096>
- Gómez Domínguez, M. T. (2021). Atención a la diversidad. Conceptualización y su aplicación en Educación Infantil. *RINED, Revista de Recursos para la*

Educación Inclusiva, 1, 37–48.

González, M. T. (2003a). *Organización y gestión de centros escolares. Dimensiones y procesos*. Pearson-Prentice Hall.

González, M. T. (2003b). *Las organizaciones escolares: dimensiones y características*. Pearson Educación.

González-Herrera, A. I., Yanes-Rodríguez, L., Reyes-González, N., Alonso-Rodríguez, I., & Pérez-Jorge, D. (2025). Emotional education in post-pandemic times: emerging needs and educational response. *International Journal of Evaluation and Research in Education*, 14(2), 1477-1487. <https://doi.org/10.11591/IJERE.V14I2.28204>

González-Moreira, A., Ferreira, C., & Vidal, J. (2023). La organización de las aulas en educación infantil y primaria: El espacio como elemento clave en la transición. *Aula abierta*, 52(3), 271-279. <https://doi.org/10.17811/rifie.52.3.2023.271-279>

Grothe-Hammer, M., & Berkowitz, H. (2024). Unpacking social order: Toward a novel framework that goes beyond organizations, institutions, and networks. *Critical Sociology*, 50(7-8), 1399-1420. <https://doi.org/10.1177/08969205241232411>

Grothe-Hammer, M., & Rachlitz, K. (2025). Multi-organizational couplings of societal domains: a typology of meta-organizations in a functionally differentiated society. *Theory and Society*, 1-31. <https://doi.org/10.1007/s11186-025-09627-1>

Guevara-Andino, J. H. (2024). Educación para la ciudadanía digital: Preparando a los estudiantes para una participación responsable y crítica en la sociedad conectada. *Revista de Investigación Educativa*, 42(1), 45–62. <https://doi.org/10.38156/rie.2024.42.1.45>

Hopkins, D. (2019). Mejora escolar, liderazgo y reforma sistémica: una retrospectiva. *Revista eletrônica de educação*, 13(1), 26-57. <https://doi.org/10.14244/198271993075>

Lengua, L. J., Gartstein, M. A., Zhou, Q., Colder, C. R., & Jacques, D. T. (2024). *Temperament and child development in context*. Cambridge University Press.

LA ESCUELA DE EDUCACIÓN INFANTIL. GRADO DE MAESTRO/A EN EDUCACIÓN INFANTIL

- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 340, de 30 de diciembre de 2020. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3/con>
- León, M., Palomera, D., Ibáñez Garzarán, Z., Martínez Virto, L., & Gabaldón-Estevan, D. (2022). Entre la equidad y la conciliación: similitudes y disparidades en el diseño institucional del primer ciclo de educación infantil en España. *Papers (Universitat Autònoma de Barcelona)*, 107(3), e3084-e3084. <https://doi.org/10.5565/rev/papers.3084>
- León, M., & Muñoz-Mendoza, C. (2016). Servicios de atención a la infancia, ¿política asistencial o educativa?. *Empleo y maternidad: obstáculos y desafíos a la conciliación de la vida laboral y familiar*, 113-131.
- López, A. (2005). La organización del espacio en los centros educativos: un factor determinante para el cambio de las estructuras organizativas. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 57 (4), 519-533.
- López Iglesias, Y. (2025). *Educar personalizando, personalizar educando: Una visión inclusiva de la educación*. Editorial Graó.
- Lorenzo, M. (2011). *Organización de centros educativos. Modelos emergentes*. La Muralla.
- Luhmann, N. (2018). *Organization and decision*. Cambridge University Press.
- Lūsēna-Ezera, I., Siliņa-Jasjukeviča, G., Kaulēns, O., Linde, I., & Līduma, D. (2023). The relationship between the school as a learning organisation and teacher job satisfaction in general education in Latvia. *Education Sciences*, 13(12), 1171. <https://doi.org/10.3390/educsci13121171>
- Manríquez Gutiérrez, K., & Reyes Roa, M. (2022). Liderazgo educativo: una mirada desde el rol del director y la directora en tres niveles del sistema educacional chileno. *Revista educación*, 46(1), 1-28. <https://doi.org/10.15517/revedu.v46i1.44514>
- Martínez-Celorrio, X. (2020). Innovando la gramática escolar desde ecosistemas abiertos de aprendizaje. En M. Fernández-Enguita, M. (Coord.). *La Organización Escolar. Repensando la caja negra para poder salir de ella. Una acción Educativa comprometida con el desarrollo humano* (pp. 49-61).

Colección Diálogo. ANELE-REDE.

- Mayo, M. E. (2022). Formación docente para la atención a la diversidad en el grado en maestro/a en Educación Infantil y Primaria. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 15(2), 166–182. <http://orcid.org/0000-0003-0012-4858>
- Mendoza Armas, M. P., & Vargas Caicedo, C. (2025). Impacto de la educación emocional en el desarrollo cognitivo, social y físico de los niños en su primera infancia: un estudio cuasi-experimental del Centro Infantil “Alejandro Dumas”. *Nexus Research Journal*, 4(1), 198-216. <https://doi.org/10.62943/nrj.v4n1.2025.210>
- McKay, C., & Macomber, G. (2023). The importance of relationships in education: Reflections of current educators. *Journal of Education*, 203(4), 751-758. <https://doi.org/10.1177/00220574211057044>
- Mendoza González, B., & Barrera Baca, A. (2018). Gestión de la convivencia escolar en educación básica: percepción de los padres. *Revista electrónica de investigación educativa*, 20(2), 93-102. <https://doi.org/10.24320/redie.2018.20.2.1729>
- Mera Romero, K. E., Ronquillo Mite, M. R., Salvatierra Cabrera, S. P., & Sánchez Brenz, P. D. (2025). Desafíos en la formación de educación inicial en la era digital. *Revista Académica YACHAKUNA*, 2(1), 160–167. <https://doi.org/10.70557/2025.ychkn.2.1.p160-167>
- Mintzberg, H., Ahlstrand, B., & Lampel, J. B. (2020). *Strategy safari: The complete guide through the wilds of strategic management*. Pearson UK.
- Moreno Quinto, N. M., Roldán Paredes, B. F., Mena Moreno, I. M., Castillo López, M. E., & Rodríguez Barreiro, B. L. (2023). Inteligencia Emocional en el aula: Una Revisión de Prácticas y Estrategias para promover el Bienestar Estudiantil. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(2), 4731-4748. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i2.5683
- Muñiz-Muñoz, F. M. (2025). Efectos del uso de dispositivos tecnológicos en niños de 4 a 5 años. *Revista de Ciencias Sociales y Humanas*, 6(2), 327–339. <https://doi.org/10.47606/acven/ph0256>

- Navarro-Ariza, T., Infante-Cañete, L., Madrid-Vivar, D., Wallace Ruiz, A., & Alarcón-Orozco, E. (2025). Temperamental dimensions in early childhood: Gender differences and their relationship to emotional and behavioral disorders in a longitudinal study. *Children*, 12(7), 946. <https://doi.org/10.3390/children12070946>
- Nicolás Cano, M. M. (2025). Integración de las TIC en la Educación Infantil para la Inclusión Escolar. *Revista Internacional Interdisciplinar de Divulgación Científica*, 3(1), 111-119.
- Organización de las Naciones Unidas (2012). *Declaración sobre el acceso a internet como derecho humano fundamental*. Recuperado de https://www.un.org/es/ga/search/view_doc.asp?symbol=A/RES/67/195
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). (2020). *Los desafíos de las tecnologías de la información y las comunicaciones en la educación*. <https://doi.org/10.1787/9789264103429-es>
- Olhaberry, M., & Sieverson, C. (2022). Desarrollo socio-emocional temprano y regulación emocional. *Revista Médica Clínica Las Condes*, 33(4), 358-366. <https://doi.org/10.1016/j.rmcl.2022.06.002>
- Palma Osses, J. (2025). Las estructuras de funcionamiento de los centros educativos. *EDUCIENCIA*, 10(2), 21-31. <https://doi.org/10.29059/educiencia.v10i2.260>
- Parlamento Europeo (2009). *Resolución del Parlamento Europeo, de 20 de mayo de 2008, sobre el papel de la educación en la integración de los inmigrantes (2008/2323(INI))*. Diario Oficial de la Unión Europea, C 76 E/62, 25.3.2010. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/HTML/?uri=CELEX%3A52011IP0231>
- Peralvo, M. A. (2021). Dimensión Relacional: Eje de potencialización de experiencias de aprendizaje en la educación inicial. *Revista Científica*, 6(1). <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2021.6.21.10.201-219>
- Pérez Sáinz, J. P. (2025). *El trabajo en la era digital: Algoritmos y desigualdades en América Latina*. Siglo XXI Editores México.
- Ramírez Agurto, J. N., & Tesén Arroyo, J. (2022). Las relaciones interpersonales

- y la calidad educativa. *TecnoHumanismo*, 2(3), 17-34.
- Rao, N., Janmaat, G., & McCowan, T. (2016). Choices and contradictions in educational systems. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 46(4), 509-511.
<https://doi.org/10.1080/03057925.2016.1179471>
- Real Decreto 95/2022, de 1 de febrero por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Infantil. *Boletín Oficial del Estado*, 28, de 2 de febrero de 2022, 14561-14595.
<https://www.boe.es/eli/es/rd/2022/02/01/95/dof/spa/pdf>
- Rêgo, B. S., Lourenço, D., Moreira, F., & Pereira, C. S. (2024). Digital transformation, skills and education: A systematic literature review. *Industry and higher education*, 38(4), 336-349.
<https://doi.org/10.1177/09504222231208969>
- Rodríguez, J., & López, M. (2023). Brechas digitales y exclusión educativa en América Latina. *Revista de Educación y Sociedad*, 34(1), 12-28.
<https://doi.org/10.1016/j.res.2023.01.002>
- Rodríguez Martínez, D. (2006). Dimensión institucional, cultural y micropolítica: claves para entender las organizaciones educativas. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 9(1), 1-14.
- Rodríguez Reyes, F. F., Pitizaca Torres, T. D. C., Rodríguez Verdugo, M. D., Cun Aldaz, P. R., & Vera Ortega, D. E. (2025). La Neuroeducación en el Aula Infantil: Aportes Científicos Para Potenciar el Desarrollo Cognitivo y Emocional. *Revista Científica Multidisciplinar SAGA*, 2(2), 171-181.
<https://doi.org/10.63415/saga.v2i2.90>
- Rodríguez Revelo, E. (2017). Función directiva y estilos de liderazgo educativo: términos no sinónimos, sino complementarios. *Alternativas*, 18(3), 5-18.
<http://dx.doi.org/10.23878/alternativas.v18i3.165>
- Romain Marciano, S. (2019). *Transformando organizaciones: liderar el cambio*. ESIC Editorial.
- Salcido Sáenz, M. G. (2022). Reinención de la cultura escolar universitaria a causa

- del COVID-19. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 27(1), 45–67.
<https://doi.org/10.1590/0185-27602022000300071>
- Salto-Cambizaca, M. A. (2025). Tecnología digital y desarrollo de habilidades tempranas en educación inicial. *Revista Iberoamericana de Ciencias de la Educación*, 2(1), 45–59. <https://doi.org/10.47606/riced.2025.01.05>
- Samaniego Luna, P. N. (2023). La planificación como una herramienta de la calidad educativa. *Revista de Investigación Educativa*, 18(1), 23–37.
<https://doi.org/10.56712/latam.v4i6.1560>
- Sánchez Camacho, R., & Grané i Oró, M (2025). Innovación educativa y programación en el desarrollo de competencias emocionales en Educación Primaria. *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 18(35), 26–34.
<https://doi.org/10.55777/rea.v18i35.7064>
- Santos Guerra, M. A. (1994a). *La organización escolar: una perspectiva crítica*. Ediciones Akal.
- Santos Guerra, M. Á. (1994b). *Paradojas y violencia: Tensiones de la escuela posmoderna*. *Revista Educación y Pedagogía*, 12(23), 15–28.
- Santos Guerra, M. Á. (1997). *La escuela que aprende*. Madrid: Morata.
- Santos Guerra, M. Á. (1999). *Entre bastidores: El lado oculto de la organización escolar*. Málaga: Aljibe.
- Santos Guerra, M. Á. (2020). *La escuela que queremos: Reflexiones sobre la educación en el siglo XXI*. Editorial Octaedro.
- Santos Miranda-Pinto, M., & Osório, A. J. (2008). *Las TIC en la primera infancia: valoración e integración en la educación inicial a través del enlace @rcacomum*. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46(9), 1–12.
<https://doi.org/10.35362/rie4691889>
- Salokangas, M., Wermke, W., & Harvey, G. (2020). Teachers' autonomy deconstructed: Irish and Finnish teachers' perceptions of decision-making and control. *European Educational Research Journal*, 19(4), 329–350.
<https://doi.org/10.1177/1474904119868378>
- Scott, W. R., & Davis, G. F. (2015). *Organizations and organizing: Rational, natural*

- and open systems perspectives.* Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9781315663371>
- Sisalema, A., Villavicencio, V., & Merino, C. (2025). Estrategias de educación emocional en las aulas de la primera infancia. *Revista Latinoamericana de Calidad Educativa*, 2(2), 9-19. <https://doi.org/10.70625/rice/140>
- Tabango Puente, N. P., Cadena Enríquez, D. C., Obando Almeida, C. N., & Andrango Obando, J. M. (2025). Neuroeducación e inteligencia emocional: estrategias pedagógicas para mejorar el rendimiento académico y el bienestar estudiantil. *Neosapiencia. Revista especializada en Ciencias de la Educación*, 3(1), 108-121. <https://doi.org/10.64018/neosapiencia.v3i1.23>
- Taco Betancourt, V. I., Chóez Lucero, J. B., Calderón Álvarez, C. S., & Álvarez Navarro, M. D. J. (2024). Impacto de la exposición prolongada a dispositivos electrónicos en el desarrollo del lenguaje oral en niños de 3–4 años. *Latam: revista latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 5(4), 14. <https://doi.org/10.56712/latam.v5i4.2263>
- Tirado Morueta, R., & Conde Vélez, S. (2016). Análisis estructural de la gestión de la convivencia escolar en centros de buenas prácticas de Andalucía (España). *Educación XX1*, 19(2), 153-178. <https://doi.org/10.5944/educXX1.14220>
- Tomasevski, K. (2006). *Human rights obligations in education: The 4-A scheme.* Wolf Legal Publishers.
- Torres, R., González, E., & Martínez, P. (2023). Acceso y uso de recursos educativos digitales en contextos rurales. *Revista de Tecnología y Educación*, 29(4), 55–70. <https://doi.org/10.1016/j.rte.2023.04.005>
- Torres Moreira, J. E., & Robalino Torres, D. A. (2025). La Educación Emocional en la primera infancia como prevención de trastornos: revisión sistemática: Emotional Education in early childhood as prevention of disorders: systematic review. *Revista Científica Multidisciplinar G-nerando*, 6(1), 2688-2711. <https://doi.org/10.60100/rcmg.v6i1.536>
- UNESCO (1990). Declaración Mundial sobre Educación para Todos y Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje.

- UNESCO (2024a). *Nuevo informe global destaca el papel crítico de la atención y educación en la primera infancia*. Recuperado de <https://www.unesco.org/es/articulos/nuevo-informe-global-destaca-el-papel-critico-de-la-atencion-y-educacion-en-la-primera-infancia>
- UNESCO (2024b). *El derecho a una base sólida: Informe global sobre la atención y educación en la primera infancia*. Recuperado de <https://www.unesco.org/es/articulos/derecho-una-base-solida-informe-global-sobre-la-atencion-y-educacion-en-la-primera-infancia>
- UNESCO. (2024c). *Qué necesita saber acerca del aprendizaje digital y la transformación educativa*. Recuperado de <https://www.unesco.org/es/digital-education/need-know>
- UNICEF (2023). *Dar forma al futuro de la educación en América Latina y el Caribe: Acelerar el aprendizaje fundamental*. Recuperado de https://www.unicef.org/lac/sites/unicef.org.lac/files/2023-08/28_08_23_Accelerate%20Foundational%20Learning%20FINAL.pdf
- UNIR (2020). ¿Qué es el organigrama de un centro educativo? *Revista de Educación de UNIR*. <https://www.unir.net/revista/educacion/organigrama-centro-educativo/>
- Weinstein, J., & Peña, J. (2024). *Confianza relacional al interior de escuelas y liceos: resultados de estudios en Chile (2017-2023)*. Santiago: Universidad Diego Portales.
- Zambrano Sócola, J. M., Rojas Avilés, B. E., & Águila Narváez, M. R. (2025). Análisis del clima escolar y su relación con la convivencia estudiantil en la Unidad Educativa Agoyán. *DISCE. Revista Científica Educativa y Social*, 2(2), 249-267. <https://doi.org/10.69821/DISCE.v2i2.32>